AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI

ELMİ İŞ

humanitar elmlər üzrə aylıq beynəlxalq elmi jurnal

SCİENTİFİC WORK

monthly International scientific journal on humanitarian sciences

НАУЧНАЯ РАБОТА

ежемесячный международный научный журнал по гуманитарным дисциплинам

№1 / 2018

Bakı – 2018

Jurnal Azərbaycan Respublikası Ədliyyə Nazirliyində Dövlət qeydiyyatından keçmişdir
Qeydiyyat nömrəsi: 2212
VÖEN 6200060022

Журнал зарегистрирован в Министерстве Юстиции Азербайджанской Республики
Регистрационный номер: 2212

The journal has been registered by the State Ministry of Justice of the Republic of Azerbaijan
Registration number: 2212

Təsisci və baş redaktor: Mübariz Hüseyinov

Elmi redaktor: filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent D.F.Tahirova

Redaktor: Səbinə Fərmanqızı

D İ L Ç İ L İ K

Т.Г. Мамедова
Бакинский славянский университет

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЧЕРЕДОВАНИЙ СОГЛАСНЫХ ФОНЕМ РУССКОГО ЯЗЫКА В МОРФОНОЛОГИИ

Ключевые слова:*чередование, согласные, фонемы, морфонология, русский язык*
Açar sözlər: *növbələnmə, samitlər, fonemlər, morfonologiya, rus dili*
Key words: *alternation, consonants, phonemes, morphology, Russian language*

Морфонология – один из интересных (и в то же время вызывающих много споров вокруг самостоятельности как отдельного языкового уровня) разделов языкознания, в котором изучаются фонемы как элементы построения морфем и словоформ. Морфонология занимает промежуточное положение между фонологией и морфонологией. Если фонология изучает фонемы, как таковые в системе языка, и их функции в данной системе, а морфология – формы словоизменения в системе языка, то морфонология изучает фонемы в соотнесении их с морфемами и словоформами.

Морфонология исследует: 1) фонемную структуру морфем разных типов. Например, для данного раздела языковой системы важно установить не только то, что слово *строка* членится на две морфемы: *строк-* и *-а,* но и то, что корневая морфема состоит из пяти фонем, т.е. образует пятифонемную структуру CCRTC, где C - любой согласный, кроме сонорного, R - любой сонорный, Г - любой гласный. Существуют и другие морфемы с подобной структурой: *страх-, страд-, строг-* и др. Морфемы с подобной структурой встречаются и в глаголе: *строч-итъ, страш-ить* и т.п.; 2) варьирование фонем в тождественных морфемах при образовании слов и форм слов, т.е. чередование фонем при формо- и словообразовании, например, наличие чередования фонем при образовании слов с уменьшительным суффиксом *-к-* в ряду таких слов, как *строчка - строка, подружка - подруга, ручка - рука* и др.; 3) сочетание фонем друг с другом на стыках морфем, так называемые «пограничные' сигналы». Так, в слове пла[ф'т']е (орфогр. *плавьте),* повелительное наклонение от *плавить* - морфонолог отметит сочетание фонем [ф'т'], свидетельствующее о границе морфем, которая проходит после первой части сочетания ф' / т', так как такое сочетание фонем оказывается возможным только на стыке морфем - корня и флексии (1).

Из трех описанных выше задач, входящих в круг исследований морфонологического уровня языковой системы, нас будет интересовать второй пункт, а именно чередования фонем при образовании новых форм и слов, т.е. морфонологические чередования.

Детальный подход к анализу чередования фонем обнаруживается в работах А.А.Реформатского, который, начиная с 40-х годов прошлого столетия, постоянно уделяет внимание вопросу о чередованиях в своих фонетических работах, а также пишет работы собственно морфонологического содержания (2, с. 481-484).

А.А.Реформатский шел к морфонологии от изучения фонологической системы языка. Еще в конце 30-х годов, рассматривая фонологические проблемы, А.А.Реформатский коснулся вопроса о чередованиях фонем и указал на то, что надо различать морфологические чередования, лишенные значимости, и морфологические чередования, связанные с изменением грамматического значения (2, с. 214). Тогда же А.А.Реформатский высказал мнение о том, что морфологические чередования, лишенные значения, можно отнести к морфологии и описывать их с применением термина морфонема: высшей фонетической единицей следует признать фонему, а морфонему (если она вообще нужна) передать в низший ряд морфологии, так как в фонетике с ней нечего делать. Потребность в термине «морфонема» кажется только в том случае нужной, когда исследователь желает объединить в одно целое чередующиеся элементы вариантов морфем: например, [к] - [ч]: *рука - ручной, пеку - печешь* и т.п.; [г] и [ж]: *дорогой - дороже, луг - лужайка* и т.п.; [ск] - [ш:']: *треск - трещать, писк - пищать.* Это явно не фонетические единицы, но потребность в них может быть (2, с. 241-242). Это высказывание, содержащее идею структурного изучения морфонологии, послужило отправным пунктом для развития морфонологической теории.

Все чередования, возможные в современном русском языке, в зависимости от их функции А.А.Реформатский распределил по языковым уровням.

Чередования фонем распределяются между двумя языковыми уровнями – особым морфонологическим и грамматическим. Этот второй уровень входит в состав морфологического яруса.

В первый включены традиционные чередования, типа<*к // ч*> в *пеку - печешь,* которые, «оторвавшись от непосредственной причинности и не достигши прямой грамматической целенаправленности, существуют в силу традиции...» (3, с. 109). Второй объединяет чередования, направленные на образование форм, типа<*к // ч*> в

дик - дичь. «Эти чередования - уже настоящая морфология, где различные варианты морфем - одновременно разные формы» (3).

Функциональное различие между этими двумя типами чередований позволяет квалифицировать чередования первого типа, как самостоятельный уровень, Y расположенный между фонетическим и грамматическими ярусами и являющийся как бы мостиком между ними: «Пограничная полоса между фонетикой и морфологией, когда позиции устранены, а факты еще не обладают значимостью, может быть предоставлена морфонологии» (3, с. 112). Фонология, морфология и уровень, находящийся между ними - морфонология, - имеют дело с одной и той же языковой единицей - фонемой; но функционирует эта единица на каждом из этих ярусов и уровне по-особому.

Функционирование фонем на одном из участков морфонологического уровня послужило А.А.Реформатскому материалом для работы «Фонологические заметки» (1957 г.), в которой впервые встречается понятие морфонологической позиции. Интересным в этой работе является рассмотрение следующих произносительных вариантов: в словах *купаться* [купац:ъ] и *пяться* [п'ат'с'ъ] сочетание фонем <т'с'> в одинаковых орфоэпических условиях и в одинаковом звуковом окружении в первом примере представлено долгим звуком [ц:], во втором - звуками [т'с']. С точки зрения фонологии это необъяснимо. Однако эту путаницу можно устранить, если установить связь этих фонетических явлений с морфологией через посредство морфонологии. «В данном случае, - пишет А.А.Реформатский, - на наш взгляд, секрет в том, что в *купаться* налицо стык инфинитивного аффикса [т'] с начальным [с'] возвратного аффикса и это стык фузионный, а в *пяться* - стык конечной согласной корня [т'] с таким же аффиксом, но это стык агглютинирующей тенденции. Поэтому при фузионном стыке в *купаться* [т' + с'] дают долгую аффрикату [ц:], а при агглютинирующем стыке в *пяться* [т' + с'] не дают аффрикаты, а остаются «каждый сам по себе». Следовательно, одинаковые фонемы, находясь в разных морфонологических позициях, дают различный результат при той же линейной расположенности» (3, с. 483-484). В приведенном А.А.Реформатским примере обобщено наблюдение над одинаковыми фонемами в одинаковой линейной расположенности, но в разных грамматических условиях. Обусловленность реализации фонем характером морфемы (корень, префикс, суффикс), свойствами сочетания морфем обозначены термином морфонологическая позиция. И это не что иное, как кратко сформулированные задачи морфонологии в ее синтагматическом аспекте.

Таким образом, подводя итоги вышесказанному, следует признать, что основной задачей морфонологии, по-видимому, следует считать описание систем морфонологических чередований. Точное установление круга явлений, соответствующих в том или ином языке понятию «морфонологическое чередование», представляет собой далеко не простую задачу и во многом зависит от принятого способа описания: одни и те же чередования могут трактоваться, как морфонологические или как фонологические (автоматические).

Литература:

1. Реформатский А.А. О соотношении фонетики и грамматики // Вопросы грамматического строя. М., 1955; его же: Еще раз о статусе морфонологии, ее границах и задачах // Фонологические этюды. М., 1975; Трубецкой Н.С. Некоторые соображения относительно морфонологии // Пражский лингвистический кружок. М., 1967; Ахманова О.С. Фонология, морфонология, морфология. М., 1966; Чурганова В.Г. Очерки русской морфонологии. М., 1973.

2. Реформатский А.А. Из истории отечественной фонологии. М., 1970.

3. Реформатский А.А. О соотношении фонетики и грамматики // Вопросы грамматического строя. М., 1955.

Morfonologiyada rus dilinin samit fonemlərinin
növbələnməsinin funksional xüsusiyyətləri
Xülasə

Morfonologiyanın əsas məqsədi morfoloji dəyişmə sisteminin təsvir edilməsidir. Müasir rus dilində “morfonoloji alternative” konsepsiyasına uyğun olan fenomenlərin dəqiqləşməsi sadə bir problem kimi görünmür və adətən qəbul edilən təsvir metodlarından asılıdır: morfonoloji və ya fonoloji kimi terminləri biz eyni fenomen kimi şərh edə bilirik.

Bu məqalədə biz bu növ növbələnmənin məhdudlaşdırılmasına çalışmışıq.

Functional peculiarities of alternating the accordance
of the russian language in morphology
Summary

The main object of morphonology is describing the systems of morphonological alternations. The precise establishment the ranges of phenomena, which are appropriate to the conception «the morphonological alternative» in the modern russian language is not like as simple problem and commonly depends on the accepted methods of description: the same phenomenon we can interpret as morphonological or phonological (automatic) alternations.

In this article we attempted to restrict these types of alternations.

Р. А. Мамедова
Бакинский славянский университет

ТЕКСТ – ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИКИ

Ключевые слова:*текст, структура, общение, речь, лингвистический.*
Açar sözlər:*mətn, struktura, ünsiyyət, nitq, linqvistik.*
Key words:*text, structure, communication, speech, linguistics.*

Текст – традиционный объект лингвистики. Текст обладает чрезвычайно сложной многоаспектной и многоуровневой структурой. Поэтому естественно, что текст исследуется с разных точек зрения. Соответственно и литература, посвященная лингвистическому изучению текста, характеризуется чрезвычайным многообразием. «Под текстом понимается не просто произвольная последовательность некоторых единиц, например, предложений, из которых строится текст. Обязательный атрибут текста – организованность этих единиц» (5, с. 135). Текст, прежде всего продукт речевого общения. А лингвистическая организованность текста – это категориальный признак, позволяющий отличить текст от простой коллекции языковых единиц.

Текст как речевая данность представляет одну из речевых реализаций, возможности которой заключены в общей речевой модели. Этим определяется особое качественное состояние слова в тексте. Слово в тексте может рассматриваться в соотношении с отдельным значением, поскольку тождество между толкованием значения и содержанием слова в конкретном его применении чаще всего оказывается сомнительным. В тексте вступают в силу правила сложения смыслов. В семантические связи, которые присущи отдельно взятым словам, вступают и соединения слов, организованные синтаксически и сопоставимые в своем содержании со словом как толкование его значения.

В лингвистической литературе понятия «связь» и «отношение» текста принципиально не различаются. Они осмысливаются как соотнесенные взаимосвязанные понятия. Так как компоненты синтаксических единиц находятся друг с другом в определенных смысловых связях – синтаксических отношениях, которые формально выявлены, объектированы синтаксической связью. Поэтому формальные, строевые отношения между компонентами синтаксических единиц, выявляющие смысловые связи, и синтаксических отношений, выраженные средствами языка, составляют исходные и фундаментальные понятия синтаксиса текста.

Синтаксические отношения представляют собой функционально-смысловую зависимость, взаимообусловленность элементов речевого построения. Так как отношения направлены на объединение элементов в целое. А связи – это возникающие под воздействием системных отношений сцепления, соединения элементов. Связь между элементами предложений или между составом первого предложения и элементом второго предложения в тексте, свидетельствует о том, что определенные компоненты первого предложения подвергаются рассмотрению во втором.

Все средства связи в тексте можно разделить на две группы. К первой группе относятся: союзы, частицы и вводно-модальные слова, единство видо-временных форм глаголов-сказуемых, местоименная и синонимическая замена. А ко второй группе относятся: слова и словосочетания, лексический повтор, простые нераспространенные двусоставные и односоставные предложения, отдельные вопросительные и восклицательные предложения.

Кроме вышеназванных средств связи, есть и такие, которые используются между частями сложного предложения. К ним относятся слова с временным и пространственным, предметным и процессуальным значением. Они выполняют одну и ту же синтаксическую функцию в масштабах текста. Нижняя граница текста – одно предложение, верхняя – неопределенное множество предложений. Специфика всех этих единиц речи состоит в их структурной и относительной смысловой законченности.

Один из основополагающих признаков текста – связность, формы проявления которой многообразны (логическая, психологическая, лексическая, образная, синтаксическая). Различают связность локальную и глобальную. Под локальной подразумевают связность линейных последовательностей в тексте, под глобальной – «то, что обеспечивает единство текста как целого, его внутреннюю цельность» (3, с. 122). Важнейшей в тексте является семантическая связь между частями, обеспечивающаяся многообразными смысловыми отношениями между составными текста. Глобальная семантическая связность и единство образа обусловливают целостность текста, т.е. его внутреннюю цельность, единство, неделимость. Связанность текста рассматривается в терминах лексических и грамматических связей, имеется и целый ряд исследований, посвященных так называемым коммуникативным межфразовым связям.

Между предложениями текста существуют отношения, определяемые задачами коммуникации, т.е. смысловая связь. Обнаруживается эта связь благодаря лексико-грамматическим средствам, ее выражающим. Как не всякие слова можно объединить в одно предложение, так и не всякие предложения можно соединить в один связный текст. Например, предложения *Наступила весна; Наши спортсмены по легкой атлетике заняли первое место; Собственные имена существительные пишутся с большой буквы* – невозможно объединить в текст. Они настолько разнородны по смыслу, что не могут быть объединены какими-либо отношениями.

Под непосредственной связью понимаем прямую связь двух предложений. Опосредствованная связь представляет собой непрямую связь, возникающую между предложениями в результате последовательного соединения пар предложений, находящихся в непосредственной связи. Единство сочетания предложений, таким образом, определяется не только непосредственной связью, но и протяженностью опосредствованных связей. Фрагмент текста: *Самым молодым, самым крупным и самым популярным новым районом столицы ГДР Берлина является Марцан. Ежедневно в его светлых многоэтажных корпусах справляют новоселье десятки семей. Причем для новоселов в Марцане, который продолжается строиться, уже сегодня созданы все необходимые культурно-бытовые условия – работают магазины и кафе, детские ясли и сады, различные предприятия бытового обслуживания. Вдоль речушки Вуле, протекающей по новому району, оборудуется 8-километровая зона отдыха с кафе, ресторанами, спортивными площадками. В нынешнем году здесь создаются скверы, цветники, детские игровые площадки...* (Изв., 1982, 7 июня). Предложения *Ежедневно в его светлых многоэтажных корпусах справляют новоселье...* и *Вдоль речушки Вуле, протекающей по новому району, оборудуется ... зона отдыха...* непосредственно связаны с первым предложением, сообщают информацию об «объектах» нового района и тем самым служат для подтверждения выражаемого в нем суждения. Остальные предложения опосредствованно связаны с первым предложением, так как употребляются для развертывания предложений, находящихся с ним в непосредственной связи (*Причем для новоселов...*; *В нынешнем году здесь...*), или предложений, также находящихся с ним уже в опосредствованной связи: так, аргументирующее предложение *работают магазины и кафе, детские сады и ясли ...* служит для развертывания предложения *Причем для новоселов... созданы все необходимые культурно-бытовые условия*,с которым оно находится в тематической связи – и в одном и другом речь идет о культурно-бытовом аспекте жизни нового района. Приведенный фрагмент образует единство, в котором первое предложение является смысловым ядром, а все остальные предложения связаны с ним, находятся в сфере его влияния. Если обратимся к полному тексту, фрагмент из которого анализировался, то увидим, что он в целом также представляет собой сочетание предложений, находящихся в непосредственной и опосредствованных связях с первым предложением.

В рассматриваемом ряду связей находится и параллельная связь, но ее содержание, функция отличаются от содержания и функции параллельной связи, наблюдаемой в предложении. Там она служит для соединения равноправных частей и выражает отношения равноправия, однотипности их и содержания и функции. При сочетании предложений параллельная связь также служит для выражения соотнесенности предложений, но это уже соотнесенность уже другого характера. В этом случае проявляются отношения конкретизации или аргументации, или вопросно-ответные отношения.

Так, мысль, высказанная Г.Я. Солгаником, утверждает: «При анализе отношений (синтаксической связи) между законченными предложениями не следует (да и невозможно) исходить из представлений, характерных для синтаксиса простого или сложного предложения. Это новый, более высокий уровень синтаксических явлений, к которому лишь в незначительной степени приложимы понятия и категории низших уровней. Так, отношения между частями сложного предложения невозможно определить в понятиях, характерных для синтаксиса простого предложения. Точно также неправомерно... переносить связи, присущие членам простого или частям сложного предложения, на отношения между самостоятельными предложениями. При таком механическом переносе не учитывается специфика предложения как самостоятельной, целостной синтаксической единицы» (8, с. 39).

Разумеется, чем сложнее текст, тем сложнее и разнообразнее его структура. Однако есть общая для всех текстов закономерность. Предложения любого текста, как правило, группируются, тематически объединяются. Эти группы самостоятельно оформленных предложений характеризуются определенными лексико-грамматическим и ритмомелодическими признаками и представляют собой особого рода синтаксические единицы текста – сложные синтаксические целые и абзац.

Литература:

1. Бабаев С.М. К вопросу о функциональном аспекте просодий текста //Актуальные проблемы изучения синтаксиса современного русского языка. Баку, 1990, 148 с.

2. Белянин В.Л. Типология художественных текстов. М., 1988, с. 43-81.

3. Бондарко А.В. В кн.: Текст как целое и компоненты текста. М.: Наука, 1982, с. 122.

4. Гавриленко И.И. Текст как объект научного исследования. Вестник Московского Университета. Филология. 2002, № 6, с. 80-91.

5. Карпенко М.А. Русский язык и современность. Киев, 1989, с. 135.

6. Лукева В.П. О степени самостоятельности предложения в сложном синтаксическом целом/ // Русский язык в школе, 1972, № 4, с. 10-17.

7. Мамалыга А.И. Структура газетного текста. Киев: КГУ, 1983, с. 81.

8. Солганик Г.Я. Синтаксическая стилистика. Сложное синтаксическое целое. М.: Высшая школа, 1973, 214 с.

Mətn – linqvistik obyektdir

Xülasə

Мятн мцряккяб вя чозшащяли структура маликдир. Буна эюря дя мятн мцхтялиф нюгтейи-нязярдян юйрянилир. Мятн нитг мящсулу олараг принсипляриня эюря лингвистик ядябиййатда фярглянир. Мятндя бцтцн ялагя цсуллары ики група айрылыр. Биринъи група баьлайыъылар, ядат вя ара - модал сюзляр, явязликляр аиддир. Икинъи група ися сюз вя сюз бирляшмяси, лексик тякрар, садя мцхтясяр тяктяркибли вя ъцттяркибли айра-айры суал вя нида ъцмляляри аиддир. Беля ялагяляр арасында паралел ялагянин дя юз йери вар. Бундан башга мятндя даща бир ялагя нювц вардыр ки, бу да коррелйатив ялагя адланыр.

Щягигятян, мятн ня гядяр мцряккябдирся, онун гурулушу бир о гядяр мцряккяб вя рянэарянэ олур. Мятндя бир цмумилик вар. Щяр бир мятнин ъцмляляри груплашдырылыр, мювзу цзря бирляшдирилир.

Text as an objekt of linquistics

Summary

The text has complicated structure. There fore the text is analyzed in many points of view. The text – as a product of speech, is distinguished in linguistic literature.

The ways of relations is divided into 2 groups: The first group includes conjunction, pronouns, modal words, and particles. The second group includes words and word combinations, lexical repetition, simple sentences, different kinds of questions and exclamatory sentences.

Among such kind of relations the parallel relation has its special place. Beside it, there is another relation that is called correliative.

In fact, the more text is complicated, the more is its structure complicated and various. There is a unity in the text. All the sentences are joint and connected according to the context.

İ.Qulusoy
Kafkas Universiteti (Türkiyə, Qars)

MİRZƏ FƏTƏLİ AXUNDZADƏNİN KOMEDİYALARININ DİLİNDƏ İŞLƏNMİŞ XƏBƏR BUDAQ CÜMLƏLİ TABELİ MÜRƏKKƏB CÜMLƏLƏRİN STRUKTUR-SEMANTİK XÜSUSİYYƏTLƏRİ

Açar sözlər: *Mirzə Fətəli Axundzadə, Azərbaycan dili, XIX əsr, mürəkkəb tabeli cümlə*
Key words: *Mirza Fatali Akhundzada, Azerbaijani language, XIX century, predicative subordinate clauses*
Ключевые слова: *Мирза Фатали Ахундзаде, азербайджанский язык, XIX век, сложноподчиненные предложения*

M.F.Axundzadə görkəmli dramaturq, nasir və realist ədəbiyyatın qüdrətli simalarından biri kimi Şərq xalqlarının milli intibahında, mədəni və mənəvi tərəqqisində böyük səy göstərmiş, özündən sonrakı nəsillər üçün zəngin ədəbi irs qoymuşdur. Böyük sənətkarın demokratik fikirləri, maarifçilik və tərəqqipərvərlik ideyalları bədii nəsr janrında yeni vüsət, yeni məna dərinliyi, yeni qüdrət, yeni təsir gücü, yeni siyasi kəskinlik kəsb etmişdir. (1, 169). M.F.Axundzadə öz pyesləri ilə milli ədəbiyyatımızın real gerçəkliklə əlaqəsini olduqca qüvvətləndirmiş, ona dövrün aktual ictimai-siyasi məsələləri və problemləri ilə bağlı olan yeni məndəricə, yeni ideyalar gətirmiş və ədəbiyyatımızda yeni bir ədəbi formanın mükəmməl təməl daşlarını qoymuşdur. (2, 15). T.Məmmədin qeyd etdiyi kimi, M.F.Axundzadənin komediyaları öz dili, mövzusu, ideyası, obrazları, əks etdirdiyi məişət baxımından milli hadisədir. (3, 130).

M.F.Axundzadənin komediyalarının dil xüsusiyyətlərinə dair bir sıra tədqiqat işlərinin yazılmasına baxmayaraq, komediyalarının dilinin sintaksisi bu zamana qədər sistemli şəkildə tədqiq olunmamışdır. Onun canlı xalq dilində qələmə aldığı komediyalar XIX əsr Azərbaycan ədəbi dilinin sintaktik mənzərəsini müəyyənləşdirmək üçün zəngin material verir. Q. Kazımovun da yazdığı kimi, "XIX əsrdə nəsrin, dram sənətinin, satirik şerin meydana çıxması, davam etməkdə olan orta üslub, M.F.Axundzadənin fəlsəfi traktatı və mətbuat dili dilimizin bütün təbii imkanlarını, o cümlədən tabeli mürəkkəb cümlə modellərini, baş və budaq cümlələri əlaqələndirən vasitələri küll halında üzə çıxarmaq və qeydə almaq üçün əvvəlki dövrlərdən qat-qat geniş imkanlar yaratmışdır." (4, 218).

Azərbaycan dilçiliyində tabeli mürəkkəb cümlələr iki və daha artıq sadə cümlənin məna və qrammatik cəhətdən tabelilik yolu ilə vahid bir tam kimi birləşməsi nəticəsində yaranan sintaktik vahid olub, növləri budaq cümlələrə görə müəyyənləşdirilir və budaq cümlələr də ənənəvi olaraq sadə cümlənin üzvlərinin adı ilə adlandırılır. (5, 1033). Xəbər budaq cümləli tabeli mürəkkəb cümlələr də bu cümlə növlərindən biridir və M.F.Axundzadənin komediyalarının dilində baş və budaq cümlənin yerinə, aktuallaşdırma formasına, bağlayıcı vasitələrə görə: 1) *baş cümlə+budaq cümlə* quruluşlu tabeli mürəkkəb cümlələr; 2) *budaq cümlə+baş cümlə* quruluşlu tabeli mürəkkəb cümlələr olmaqla iki yerə ayrılır. **1) *Baş cümlə+budaq cümlə* quruluşlu tabeli mürəkkəb cümlələr.** Xəbər budaq cümləsinin bu tipi Azərbaycan dilində işlənmə tezliyi ilə seçilir və xəbəri əvəzliklə ifadə olunduğu üçün ümumulik bildirir, izaha ehtiyacı olur. Belə xəbərlərin əsil məzmunu budaq cümlədə verilir. Baş cümlə ilə budaq cümlə ya *ki* bağlayıcısı, yaxud da yalnız intonasiya ilə bağlanır; məs.: *Mən dediyim budur ki, Hacı Qara ağcabədilidən ki, sövdagər və dövlətli kişidir, pul götürrük, gedərik mal gətirrik, satarıq, onun pulunu özünə rədd edərik, qazancı bizə qalar.* (6, 45); *Təklifiniz budur ki, indi gün batmamış özünüzü yaxın kəndlərə yetirəsiniz.* (6, 43); *Axı iksirin xasiyyəti budur ki, butədə qaynadığı yerin dörd ətraf və həvalisində bir ağacadək əcnəbi bəni-adəm ayağı gərək basılmasın.* (6, 41).

Bu tip cümlələrdə baş cümlədəki qəlib söz-işarə əvəzliyi müxtəlif şəkillərdə özünü göstərir:

1. Baş cümlənin xəbəri *o,bu* sözlərindən ibarət olur və bu sözlər *odur, budur, bu idi* şəkillərində işlənir, cümlənin məzmununu ya indiki, ya da keçmiş zamanla bağlayır; məs.: *Axırı odur ki, Pərzad bacarmır sənə gedə.* (6, 75); *Xanım, əlac odur ki, bayaq sənə deyirdim.* (6, 55); *Yaxşısı odur ki, tənbihin yüngül olmaq üçün boynuna götür, yoldaşlarını nişan ver.* (6, 89); *Qərəzim odur ki, Hacı Qafurun dövləti sənə yetişsin.* (6, 173); *Mənim fikrim budur ki, indidən başımın çarəsini görəm, Tarverdini aradan götürəm!* (6, 72); *İş budur ki, mən bir neçə bəylər ilə xanın hüzurunda oturmuşduq.* (6, 43); *Mətləb budur ki, bizim Şahbaz lap yolundan azıb.* (6, 58); *Ümidim budur ki, əlinə düşən ovu məndən gizləməyəsən.* (6, 77); *Mən dediyim budur ki, Hacı Qara ağcabədilidən ki, sövdəgər və dövlətli kişidir, pul götürrük, gedərik, mal gətirrik, satarıq.* (6, 123); *Sənin qərəzin budur ki, gedəsən Əziz bəyə, o əhli-zələmədən törəyənə, tamam ölülərimizin ruhunu özünə qarğadasan.* (6, 162); *İş budur ki, mən bir neçə bəylər ilə xanın hüzurunda oturmuşduq.* (6, 107); *Əzizim, mətləb budur ki, Novruz bayramına iki ay qalıbdır.* (6, 100); *Ancaq sözüm budur ki, məndən əl çək!* (6, 164); *Mənim də gümanım bu idi ki, bu iş sizin laməhalə xatirinizdə olacaqdır.* (6, 181) və s.

Bəzən belə cümlələr sual məqsədilə işlədilir; məs.: *Qərəzin budur ki, mən mətləbi vazeh açıb sənə danışam?* (6, 99); *Qərəziniz budur ki, mən sizin kimi sarsaqlara allanam, yaxın gəlib öz bildiyinizi edəsiniz?* (6, 145); *Sənin qərəzin budur ki, sənin kimi nadurust qardaşoğlundan ötrü mən vilayətlər içində bədnam olam*? (6, 114);

2. Baş cümlənin xəbəri *o* əvəzliyinə çıxışlıq hal şəkilçinin və ya səbəb bildirən *ötrü* qoşmasının birləşməsi ilə ifadə olunur. Bu zaman baş cümlə ümumi səbəbi bildirir, məzmunu budaq cümlə vasitəsilə açılır; məs.: *...mənim təəccübüm ondandır ki, sizin kimi bimisl fazil bu güzarişi mayeyi-iftixar sanıb, öz etiqadınız ilə onu səadəti-üzma güman edirsiniz...* (6, 91); *Bıy, Allahı sevirsən, baba dərviş, belə danışma, bu işlər tamam ondan ötrüdür ki, Şahbaz bir gün gözümüzdən uzaqlaşmasın.* (6, 59); *Mənim sənin evinə gəlməyim ondan ötrü idi ki, mən sənin baldızın Nisə xanıma təəşşüq yetirib Allahın əmri ilə onu almağa talib idim*. (6, 120).

3. Baş cümlənin xəbəri *o, bu* işarə əvəzlikləri ilə *ibarət* sözlərinin birləşməsi şəklində (*ondan ibarətdir, bundan ibarətdir* şəklində) ifadə olunur. Bu cür xəbərlər mübtədanı ümumi şəkildə məhdudlaşdırır və xəbər budaq cümləsi ilə konkret surətdə izah edilir; məs.: *Çox arvad almaq ibarətdir ondan ki, bir kişi bir arvada iktifa etməsin və çox ər almaq da ibarətdir ondan ki, bir arvad bir kişiyə iktifa etməsin.* (6, 52); *İksir ibarətdir həmin bundan ki, filizzati-kəsifəni, məsələn, mis kimi miqdari-müqərrərdə ərinəndən sonra bəmücərrədi-məzc xalis gümüşə münqəlib edir.* (6, 82). Bu tip cümlələrdə müşahidə olunan inversiya canlı xalq dili xüsusiyyəti kimi yazarın üslubunu şərtləndirən amillərdən olub, fikrin aktuallaşdırılması, daha aydın nəzərə çarpdırılması ilə əlaqədardır.

4. Baş cümlənin xəbəri *bura* sözündən ibarət olur və bu söz *buradadır* şəklində işlənir; məs.: *Amma səhvi* ***buradadır ki,*** *haman vücudi-küllə iradə və ixtiyar qərar verir.* (6, 204).

2) *Budaq cümlə+baş cümlə* quruluşlu tabeli mürəkkəb cümlələr. Azərbaycan dilçiliyində xəbər budaq cümləsinin bu tipi daha qədim hesab edilir. (7, 308).Xəbər budaq cümləsinin bağlayıcı sözlü modeli qədim olsa da, müasir dilimizdə olduğu kimi, XIX əsrin ədəbi dilində də xəbər budaq cümləsinin "baş cümlə + budaq cümlə" quruluş tipi daha işlək olmuşdur." (4, 220).

Azərbaycan dilində bu tip budaq cümlələr baş cümlədən qabaq işlənir və ona *kim, hər kim, hər kəs, nə, hər nə* və s. bağlayıcı sözlərlə bağlanır. Budaq cümlənin xəbərində *-sa,-sə* şəkilçisi və ya bağlayıcı sözdə *ki* ədatı işlənə bilər (bunlar işlənməyə də bilər). (8, 330). Belə cümlələr M. F. Axundzadənin dilində çox azdır; məs.: *Hər kəs bu tiflin barəsində şəhadət etsə, (otuz tümən) onun qabağına sanıyam.* (6, 180); *Vallah, hər kəs mənim bura gəlməyimi açmış ola, bu xəncəri dəstəsinədək onun ürəyindən çıxacağam.* (6, 106). Verilən nümunələrdə "baş cümlədə qarşılıq bildirən söz müəyyənlik və ya qeyri-müəyyənlik bildirən yiyəlik halda olub söz birləşməsinin birinci tərəfi kimi çıxış edir." Hər iki cümlədə budaq cümlə baş cümləyə *hər kəs* bağlayıcı sözü ilə bağlanmışdır.

Ə. Abdullayev Azərbaycan dilində xəbər budaq cümlələrinin semantik xüsusiyyətləri haqqında yazır: "Baş cümlələrin lüğəvi mənaları müxtəlif olur, buradan da xəbər budaq cümlələrinin müxtəlif məna çalarları meydana gəlir. Xüsusilə baş cümlənin içində məqsəd, səbəb, şərt sözlərinin olması bəzilərini çaşdırır; onların lüğəvi mənada əmələ gətirdiyi çalarlıqlara uyaraq xəbər budaq cümləsini məqsəd, səbəb və şərt budaq cümlələri ilə qarışdırırlar." (7, 311). M. F. Axundzadənin komediyalarının dilindəki xəbər budaq cümləli tabeli mürəkkəb cümlələrdə də müxtəlif məna çalarları özünü göstərir:

a) məqsəd çaları: *Sənin qərəzin budur ki, gedəsən Əziz bəyə, o əhli-zələmədən törəyənə, tamam ölülərimizin ruhunu özünə qarğadasan*. (6, 162); *Onun fikri budur ki, atam evində mənim birçəyimi ağarda.* (6, 124); *Bax, bax, fikri odur ki, mən onun dalısınca ağaca çıxam.* (6, 84);

b) səbəb çaları: *Səbəb odur ki, pul tapmıram xarcın çəkib, toyun edib gətirəm.* (6, 93); *Səbəbi odur ki, qarabağlıların, erməni yasavullarının, gömrükxana qaravullarının və kazakların qorxusundan quş quşluğu ilə Arazın o tayına sakə bilmir.* (6, 132); *Mənim sənin evinə gəlməyim ondan ötrü idi ki, mən sənin baldızın Nisə xanıma təəşşüq yetirib Allahın əmri ilə onu almağa talib idim*. (6, 120);

c) şərt çaları: *Hər kəs bu tiflin barəsində şəhadət etsə, (otuz tümən) onun qabağına sanıyam.* (6, 180);

ç) təklif çaları: *Yaxşısı budur ki, danaram, deyərəm ki, heç ağlamırdım*. (6, 46); *Təklifiniz budur ki, indi gün batmamış özünüzü yaxın kəndlərə yetirəsiniz.* (6, 81);

d) heyrət çaları: *Təəccüb odur ki, kişilər həmişə bizə deyirlər: caduya, pitiyə inanmayın!* (6, 68);

e) məsləhət çaları: *Yaxşısı budur ki, indi bir tövr ilə buradan uzaqlaşıb gecənin yarısında at və adamla darvaza dalısında hazır olasan.* (6, 116);

f) qınaq çaları: *Ağa Bəşir, sənin təqsirin budur ki, bu qapıda qulluq edənlərin vəzifəsini olara tanıtmayıbsan!* (6, 103) və s.

M. F. Axundzadənin komediyalarının dilində xəbər budaq cümləli tabeli mürəkkəb cümlələr digər cümlə növləri ilə birlikdə işlənərək aşağıdakı şəkildə qarışıq tipli mürəkkəb cümlə əmələ gətirirlər:

a) Birləşdirmə əlaqəli tabesiz mürəkkəb cümlənin hər iki komponenti xəbər budaq cümləli tabeli mürəkkəb cümlə şəklindədir; məs.: *Çox arvad almaq ibarətdir ondan ki, bir kişi bir arvada iktifa etməsin və çox ər almaq da ibarətdir ondan ki, bir arvad bir kişiyə iktifa etməsin.* (6, 52);

b) Xəbər budaq cümləsi tamamlıq budaq cümləli tabeli mürəkkəb cümlə şəklindədir; məs.: *Zeynəb xanım, səbəbi odur ki, özün inanmırsan ki, bunu sən doğubsan.* (6, 174);

c) Xəbər budaq cümləsi birləşdirmə əlaqəli tabesiz mürəkkəb cümlə şəklindədir; məs.: *Fikriniz odur ki, gedib murova xəbər verəsiniz, özü gəlib mənim üstümə töküla?* (6, 121);

ç) Xəbər budaq cümləsi aydınlaşdırma əlaqəli tabesiz mürəkkəb cümlə şəklindədir: *Mətləb budur ki, bizim Şahbaz lap yolundan azıb: bir firəngi qonağımız var, xəyalındadır ki, ona qoşulub Paris şəhərinə getsin, mənim bu oturan, gül üzlü uşağımı ki, onun adaxlısıdır, iyirmi gündən sonra toyu başlanacaq, ağlar-sızlar qoysun.* (6, 113);

d) Birləşdirmə əlaqəli tabesiz mürəkkəb cümlənin ikinci komponenti qarışıq tipli xəbər budaq cümləli tabeli mürəkkəb cümlə şəklindədir: məs.: *Bəli, bundan sonra bu təəccüb deyil; təəccüb odur ki, kişilər həmişə bizə deyirlər: caduya, pitiyə inanmayın*! (6, 68).

Tədqiqat zamanı gəldiyimiz qənaətləri aşağıdakı kimi sıralaya bilərik:

- M.F.Axundzadənin komediyalarının dilində işlənən xəbər budaq cümləli tabeli mürəkkəb cümlələr struktur etibarilə müasir Azərbaycan dilindəki eyniadlı cümlələrdən əsaslı şəkildə fərqlənmir, nəzərə çarpan əsas fərqlər bağlayıcı vasitələrin müasir dildəki qədər zəngin olmamasında özünü büruzə verir;

- Yazarın dilindəki xəbər budaq cümləli tabeli mürəkkəb cümlələr baş və budaq cümlənin yerinə və bağlayıcı vasitələrə görə iki yerə ayrılır və bunlardan *baş cümlə+budaq cümlə* quruluşlu olanlar digərinə görə üstünlük təşkil edir. Komediyaların dilində işlənən bütün xəbər budaq cümləli tabeli mürəkkəb cümlələrin cəmi 3 faizi *budaq cümlə+baş cümlə* quruluşludur;

- Komediyaların dilindəki xəbər budaq cümləli tabeli mürəkkəb cümlələr müxtəlif məna çalarlarında (şərt, səbəb, məqsəd, heyrət və s.) işlənməsi ilə diqqət çəkir;

- Komediyaların dilindəki xəbər budaq cümləli tabeli mürəkkəb cümlələr digər cümlə növləri ilə birlikdə işlənərək rəngarəng quruluş xüsusiyyətləri ortaya çıxarırlar ki, bu da XIX əsrdə xalq dili əsasında zənginləşən Azərbaycan ədəbi dilindəki cümlələrin nitqdəki çevikliliyini göstərir.

Ədəbiyyat:

1. Əfəndiyev Hidayət. Azərbaycan bədii nəsrinin tarixindən B.Azərnəşr, 1963,
2. Məmmədov N. Mirzə Fətəli Axundzadənin həyatı və bədii yaradıcılığı // Axundzadə Mirzə Fətəli. Seçilmiş Əsərləri, I cild, Bakı, Şərq-Qərb, 2005
3. Məmməd T., XIX əsr Azərbaycan ədəbiyyatı, I hissə, Bakı, Apostrof, 2010
4. Kazımov Q. Seçilmiş Əsərləri, 10 cilddə, 8-ci cild, Bakı, Nurlan, 2010
5. Qulusoy İ. Mirzə Fətəli Axundzadənin komediyalarının dilində tamamlıq budaq cümləli tabeli mürəkkəb cümlələrin struktur xüsusiyyətləri // II Internatıonal Scıentıfıc Conference Of Young Researchers, *27-28 April 2018, Baku, Azerbaijan, s.1033-1036*
6. Axundzadə M. F. Əsərləri. Üç cilddə. I cild. Bakı, "Şərq-Qərb", 2005
7. Abdullayev Ə., Seyidov Y., Həsənov A. Müasir Azərbaycan dili. Sintaksis, IV hissə. Bakı, Şərq-Qərb, 2007
8. Kazımov Q. Müasir Azərbaycan dili. Sintaksis. Bakı, "Aspoliqraf LTD" MMC, 2004

Structural and semantic features of complex sentences with predicative subordinate clauses in comedies by Mirza Fatali Akhunzada

Summary

Despite the presence of a large number research works devoted to the analysis of the language features of comedies of the founder of the national drama M. Akhundzada, some problems of the language features of the writer's comedies still remain unexplored.Akhundzada's comedies, in which the living folk language was used, provide rich material for the investigation of the syntax of the XIX century Azerbaijani literary language. The structural and semantic features of complex sentences with predicative subordinate clauses used in Mirza Fatali Akhundzada's comedies were analyzed in the article.

During the research it was determined that complex sentences with predicative subordinate clauses used in the language of the writer's comedies do not differ in their structure from the sentences of modern Azerbaijani language.The main differences are that there are much more prepositions used between parts of sentences in modern Azerbaijani language.The study also found that the various shades of meaning (condition, purpose, admiration, etc.) of complex sentences with predicative subordinate clauses used in the language of comedies make up only 3 percent of the other types of sentences (subordinate clause + main clause).

Структурно-семантические особенности сложноподчиненных предложений с предикативными придаточными в комедиях Мирза Фатали Ахундзаде

Резюме

Несмотря на наличие большого количества исследовательских работ, посвященных анализу особенностей языка комедий основоположника национальной драматургии М.Ф.Ахундзаде, некоторые проблемы языковых особенностей комедий писателя все еще остаются не исследованными. Комедии М.Ф.Ахундзаде, в которых используется живой народный язык, дают богатый материал для исследования синтаксиса азербайджанского литературного языка XIX века. В статье подвергаются анализу структурно-семантические особенности сложноподчиненных предложений с предикативными придаточными в комедиях Мирза Фатали Ахундзаде.

В ходе исследования было определено, что сложноподчиненные предложения с предикативными придаточными в языке комедий писателя по своей структуре почти не отличаются от одноименных предложений современного азербайджанского языка, основные отличия проявляются в том, что в современном азербайджанском языке гораздо больше связующих средств между частями предложений. В ходе исследования было также установлено, что различные смысловые оттенки (условие, цель, восхищение и т.д) сложноподчиненных предложений с предикативными придаточными в языке комедий, составляют всего 3 процента от других видов предложений (придаточное предложение+главное предложение).

G.A.Quliyeva
Bakı Slavyan Universiteti

TƏRCÜMƏ TRANSFORMASİYALARI VƏ KONTEKSTİN QARŞILIQLI ƏLAQƏSİ

Açar sözlər: *tərcümə transformasiyaları; praqmatik potensial; kontekst; çoxmənalılıq; differensial leksika.*
Key words: *Translation transformations, praqmatik potential, context, plurality, diferensial lexicon.*
Ключевые слова: *переводческие трансформации; прагматический потенциал; контекст; многозначность; дифференциальная лексика.*

Orijinalın və tərcümənin mənsub olduğu dillər və mədəniyyətlər arasındakı fərq tərcümə prosesində ekvivalentliyə nail olmaq üçün bir sıra leksik və qrammatik transformasiyaların tətbiqini labüdləşdirir. Mətnin xüsusi-linqvistik və ekstralinqvistik səviyyələrdə məzmununun tərcümə dilində verilməsinə xidmət edən belə transformasiyalar yalnız müvafiq kontekstlər çərçivəsində reallaşması və bu faktlar arasındakı əlaqəsi öz aktuallığını hər zaman saxlamaqdadır. Bir-birini qarşılıqlı tamamlayan bu amillərin təhlilinə ehtiyac duyulur.

Tərcümə prosesini prinsip etibarı ilə iki dilin qanunauyğunluqlarının müqayisəli tipologiyası üzrə bir dildə mövcud olan mətnin digər dildə yenidən yaranması aktı kimi bir sıra leksik-qrammatik əməliyyatlardan ayrı təsəvvür etmək çətindir.

Burada reseptorla (yaxud resepientlə) mətnin linqvistikası, leksik vahidlərin semantik-qrammatik çevrəsi, habelə onun praqmatik potensialı arasında əlaqə ən müxtəlif transformasiyaların köməyi ilə reallaşa bilər.

Məhz elə buna görə də xüsusi-linqvistikada və tərcümədə işlənən bir sıra eyniadlı anlayışların dəqiqləşdirilməsinə ehtiyyac duyulur. Məsələn, götürək elə kontekst məsələsini, tərcüməçilikdə bu anlayış xüsusi-linqvistik çərçivəyə sığmır. Belə ki, dillərarası kommunikativ akt geniş ekstralinqvistik parametrlərlə ölçüldüyündən o, leksik transformasiyalar qarşısında əlavə şərtlər qoyur. Məsələn,ingilis dilində verilmiş "The British people are still profoundly dividend on the issue of joinin Europe" cümləsindəki "Europe" sözünün rus, yaxud Azərbaycan dilinə çevrilməsi üçün orijinaldakı kontekst kifayət etmir. Elə buna görə də "orijinalda real nəyin nəzərdə tutulduğunu göstərməkdən ötrü konkretizasiyanı tədbiq etmək məqsədəuyğundur" (I, 214).

"İngilis xalqı arasında İngiltərənin "Ümumi bazara" daxil olub olmaması haqda kəskin fikir ayrılığı mövcuddur"

Məlum olduğu kimi tərcümə trasformasiyaları hər bir dilin təkrarsız qanunauyğunluqlarının tələbi ilə tətbiq olunur. Başqa sözlə desək, tərcümənin və orijinalın dili arasındakı fərq ekvivalentliyə nail olmaqda leksik və qrammatik yenidənqurmaları qaçılmaz edir. Burada bir çox mədəni-tarixi, ictimai-siyasi anlayışları, dövlət institutlarını bildirən sözlərin tərcümə ekvivalenti olmadığından generalizasiyalar optimal variant hesab oluna bilər: " Петр Леонтьич, учитель чистописания и рисования в гимназии, запил, наступила нужда,у мальчиков не было сапог и калош, отца таскали к мировому, приходил судебный пристав и описывал мебель….." (А.П.Чехов). Müasir Azərbaycan oxucusuna "мировой" sözü çətin ki nəsə desin. Söhbət Çar Rusiyasında 1861-ci il kəndli islahatlarından sonra kəndlilərlə mülkədar arasında torpaq mübahisələrinin həlli məqsədi ilə yaradılmış mülki və cinayət işlərinə baxan sülh məhkəməsindən gedir. Ona görə də tərcüməçi ümumiləşdirirmiş adla kifayətlənmişdir: ".... atasını məhkəməyə çəkirdilər"

Tanınmış fransız tərcüməşünası Jorj Munen qeyd edir ki, əcnəbi dildəki mətnin tərcüməsi bir deyil, iki şərtə riayət etməyi tələb edir. Onların hər ikisi ayrılıqda əhəmiyyətli olsalar da kifayət etmir. Çünki dili bilmək və həmin dillə bağlı olan xalqın həyatını, mədəniyyətini, sivilizasiyasını bilmək lazımdır. "bu bilik səthi, təsadüfi deyil, sistemli və fundamental olmalıdır". (11, 137)

Bir vəqt Şah İsmayılü Sultan-Səlimə
Məftun olaraq eylədik islami dünimə,
Qoyduq iki tazə adı bir dini-qədimə,
Saldı bu təşəyyə, bu təsənnüm bizi-bimə.
Qaldıqca bu halətlə səzayi-əsəfiz biz!
Öz dinimizin başına əngəl kələfiz biz!
(M.Ə.Sabir)

Göründüyü kimi, rus oxucusuna dinə verilən "iki təzad" ifadəsi, çox güman ki, hər şeyi demir. Buna görə də tərcüməçi daha geniş kontekstdə əlavələrdən və konkretizasiyadan istifadə edərək orijinal müəllifinin nəyə işarə etdiyini göstərməyə çalışmışdır.

Султан Селим иль шах великий Исмаил,
Не помню, первым кто ислам наш раздвоил?
Но раздвоили нас: одни пошли в сунниты,
Другие-то-то грех!- немедленно -в шииты.
Тех и других судьба, увы, с тех пор горька.
Мы- шоры на глазах народа- простака!
(Перевод Ю.Гордиенко)

Kontekst nitqdə həm də çoxmənalı sözlərin mənasının aktuallaşmasına, konkretləşməsinə xidmət edir. Yeri gəlmişkən geyd edək ki, sözün çoxmənalılığı haqda məhşur dilçilər arasında birmənalı fikir yoxdur. Məlum olduğu kimi, Potebnya, Z.V. Şerba, V.V.Qurbanov hesab edirdilər ki, "çoxmənalılıq mahiyyət etibarı ilə sözdüzəldicilik əlaqəsində olan eyni "örtüklü" müxtəlif sözlərdir".(III, 167)

Təbii ki, tərcüməçi bütün hallarda bu "örtük" altında sözün hansı konkret semantik yük daşıdığını tərcümə reseptorlarına çatdırmağı başlıca vəzifə kimi qarşiya qoyur və buna nail olmaq üçün müxtəlif yollar arayır. Daha dəqiq desək, orijinaldakı implisit informasiyanın tərcümədə eksplisit olması üçün kontekst başlıca şərtdir. Lakin kontaktlaşan mədəniyyətlərin fərqli və orijinal mətnin praqmatik potensialı bəzən ekvivalentliyə nail olmağa imkan vermiş fərqli etnik-mədəni mühit, orijinalda yer almış bəzi anlayış haqqında oxucuda yalnız bəzi assosasiya yarada bilir:

Oxunur əzan, bala,
Dur geyin, bəzən,bala.
Boyuna anan qurban
Tappa tap gəzən bala.

Müqayisə edək:

The mullah calls, the morn is here,
So rise and dress, my little dear-
İ want to look and look at you,
To feast my eyes on yours so clears.

(Tərcümə C.Fişerindir)

İngilis tərcüməçisi bu kontekstdə orijinaldakı milli- mədəni anlayışlar haqda müəyyən təsəvvür yaratmaq məqsədi ilə tərcümə reseptoruna bir qədər tanış və məntiqi əlaqəsi olan ifadələrdən istifadə etmişdir. "Oxunur əzan" ifadəsinin "the mulla calls "-la əvəz olunması yaxud "boyuna anan qurban" "İ want too look and look at you" kimi verilməsi tam ekvivalent olmasa da kompresiya variantı sayıla bilər.

Kontekst hər hansı bir leksik vahidin mənasının aktuallaşmasına yaxud konkretləşməsinə yaratdığı leksik şəraitin miqyasına görə müxtəlif olur. Əlbətdə, tərcümə praktikasında fonem, morfem kontekstlərindən çox söz, sözbirləşmələri cümlənin, hətta abzasın linqvistik çərçivəsindən söhbət gedir. Belə kontekstlər orijinalda geniş və dar olmasından asılı olmayaraq tərcümədə üst-üstə düşməyə bilər.

Hətta dar kontekstin cümlə ilə müəyyənləşdirilən hüdudları tərcümədə formal olaraq qalsa belə onun semantikasını bəzi transformasiyalar olmadan tərcümə mətninin oxucularına sona qədər çatdırmaq mümkünsüzdür. Burada təkcə tərcümə əlavələri kifayət etməyə bilər. Məsələn, "Xan Araz əzəli Azərbaycan torpaqlarını iki yerə bölüb" cümləsində "xan" sözü rus oxucusuna heç nə demədiyi kimi "Araz" sözü də əlavələrsiz müxtəlif cür anlaşıla (sərhəd zolağı, tikanlı məftil yaxud daş səd kimi) bilər. Başqa sözlə desək, orijinaldaki praqmatik faktorların tərcüməsi yeni kontekst tələb edir: "Река Аракс разделила исторические азербайджанские земли на две части".

Tərcümə zamanı "genişləndirilmiş" kontekstə ehtiyac əksər hallarda qeyri-differensial leksika ilə bağlı olur. Məsələn, ingilis dilində "cheese" sözü Azərbaycan və rus dillərində "pendir" və "kəsmiklə" (сыр и творог) müqayisədə qeyri-differensial olduğundan yalnız geniş kontekstdə dəqiqləşə bilər. Oxşar vəziyyəti "qoz", "fındıq" və "opex" sözlərinin müqayisəsində də görmək olar. Müşahidələr göstərir ki, belə sözlərin yaxın leksik çevrəsi bəzən onların konkret mənasını ifadə etmir. Belə halda az qala bütöv mətnin konteksti məsələni aydınlaşdıra bilər. Deyilənlər daha çox bədii tərcümədə özünü biruzə verir. Bu baxımdan Z.S. Barxudarovun ingilis yazıçısı C.Selincerin "Çovdarlıqda uçurum üzərində" povestinin rus tərcüməsi üzərində apardığı müşahidələr maraqlıdır. Tərcüməşunasın qeyd etdiyi nümunələrin birində göstərilir ki, ingilis dilindəki "chair"-ın rus dilinə tərcümə zamanı "stul" yaxud "kreslo" (qoltuq kürsüsü) olmasına heç bir işarə yoxdur:

"Then İ got book İ was reading and sat down in my chair." Yalnız bir neçə cümlədən sonra "arms" əlavəsinin köməyi ilə tərcüməçi aşağıdakı kontekstdə müəllifin "kreslo" dan bəhs etdiyini oxuculara çatdırır:

"Sonra mən oxuduğun kitabı götürdüm və qoltuq kürsüsünə əyləşdim" (The arm were in sad shape, because everybody was always sitting on them, but they were pretty comfortable chairs) (IV. 171)

Qeyd etdiyimiz kimi, tərcümə mətninin praqmatik potensialı həm tərcümə transformasiyalarının, həm də kontekstlərin həcmini müəyyənləşdirən başlıca şərtdir. Lakin onu da etiraf etmək lazımdır ki, bədii tərcümə mədəniyyətlərarası kommunikasiya kimi bütün linqvistik və, əlalxüsus da ekstra-linqvistik problemləri yuxarıda göstərilən tramsformasiyaların və kontekstlərin köməyi ilə heç də həmişə sonadək həll edə bilmir. Burada söhbət əsasən ekvivalenti olmayan leksikanın və ilk növbədə milli realilərin tərcüməsi zamanı istifadə edilən giperonomik (generalizasiya) trasnformasiyalardan gedir. Əlbəttə, giperonomik transformasiya ifadənin milli spesifikasını təşkil edən realilərin differensial əlamətlərini aradan qaldıran optimal vasitələrdən biri olsa da tam ekvivalentlikdən söhbət gedə bilməz.

1. Bu olsa-olsa adekvatlıqdır.

Yeri gəlmişkən, qeyd edək ki, tərcüməşunaslar arasında ekvivalentlik və adekvatlıq anlayışına münasibətlər fərqlidir. Barxudarov, Komissarov və digərləri ekvivalentlik və adekvatlıq terminlərini sinonim kimi qəbul etdikləri halda, A.D.Şveyser, A.Popoviç ekvivalentliyi məzmun etirabı ilə orijinala daha yaxın tərcümə variantı kimi qəbul edirlər və edirlər ki, istənilən adekvat tərcümə orijinalın forma və məzmununu qismən əks etdirə bilər.

Tərcüməçinin orijinal mətnin praqmatik məzmununa "düzəliş", dəyişiklik etməsi qaçılmazdır, çünki söhbət fərqli dillərdən, fərqli mədəniyyətlərdən gedir. Yəni tərcümə dilinin daşıyıcıları ilə orijinalın dilində danışanlar arasında eyni praqmatik prezumpsiya mövcud deyildir: "..... kəndlilərin əlində bir şey gördüm: uzaqdan çubuq sapına oxşatdım, amma akoşkadan yavıq gəldim və diqqətlə baxıb gördüm ki, kəndlilərin əlindəki yan tütəyidir" (C.Məmmədquluzadə)

İndi tərcüməyə nəzər salaq: "…. Крестьяне держали в рукахкакие-то предметы, напоминавшие длинные чубучные мундштуки; подойдя к окну, я увидел, что они держали свирели, то есть дудки, на которых обычно играют пастухи" (Tərcümə Ə.Şərifindir)

Göründüyü kimi, eyni praqmatik prezumpsiyanın olmaması izahat xarakterli tərcümə əlavələri tələb etmişdir.

Beləliklə, yuxarıda göstərilən nümunələr bir daha sübüt edir ki, orijinalın praqmatik potensialının tərcümə oxucularına yönləndirilməsi, ünvanlanması əksər hallarda mətnində tramsformasiyalar edilməsini, onun məzmun mənasının modifikasiyasını tələb edir. Lakin bu transformasiyalar yalnız müvafiq leksik-qrammatik kontekstlər vasitəsi ilə reallaşa bilər. Başqa sözlə desək, tərcümə prosesinin bu iki mühüm faktorunu bir-birindən təcrid təsəvvür etmək mümkün deyildir.

Ədəbiyyat:

1. Комиссаров В.Н. «Теория перевода» М., Высшая школа. 1990. (153 с.)
2. Жорж Мунен. «Переводчик. Слово и понятие.»// «Перевод-средство взаимосближения народов.» М., Прогресс 1987. (640 с.)
3. Шмелев Д.М. «Современный русский язык. Лексика.» М., Просвещение 1977 (335 с.)
4. Бархударов А.С. «Язык и перевод» М., Издательство «Международные отношения» 1975 (240 с.)
5. Швейцер А.Д. «Теория перевода. Статус, проблемы, аспекты.» М., Наука 1988 (215 с.)
6. Тетради переводчика. М., Издательство «Международные отношения» 1968 (126 с.)
7. Кожина М.Н. «Стилистика русского языка» М. Просвещение. 1977 (223 с.)

Translation transformations and the correlation of context

Summary

The article is devoted to the usage of lexical and grammatical transformation, that forms referential and pragmatic content of originality.On the examples of different materials is analyzed the interconnection of translation transformations and lexico-grammatical contexts.Pragmatical potential of originality in the second language is frequently considered on the work .

Взаимосвязь переводческих трансформаций и контеста

Резюме

В статье речь идет о предпосылках применения лексических и грамматических трансформаций, которые призваны воссоздать в переводе референциальное и прагматическое содержание оригинала. На примере различных материалов анализируется взаимосвязь переводческих трансформаций и лексико-грам матических контекстов. В работе подробно останавливается над вопросом сохранения прагматического потенциала оригинала на втором языке.

D.Ağayeva
Azərbaycan Dillər Universiteti
durniseagayeva@gmail.com

İSPAN DİLÇİLİYİNDƏ PAREMİOLOGİYANIN TƏDQİQİNƏ DAİR

Açar sözlər: *folklor, atalar sözləri, məsəllər, tədqiqat tarixi, fəlsəfə*
Key words: *folk-lore, proverb, saying, research history, philosophy*
Ключевые слова: *фольклор, пословица, поговорка, история исследований философия*

Əgər hər hansı xalqın ünsiyyət vasitəsi kimi istifadə etdiyi dil canlidirsa, yaşayırsa onun lüğət tərkibi, fonetik sistemi, qrammatikası daimi inkişafdadır, dialektik qanunauyğunluqla bir keyfiyyətdən başqa bir keyfiyyətə keçir. Dildə həmişə bir çox hadisələr, dəyişmələr baş verir: bəzən sözlər, qrammatik normalar köhnəlir, uzaq keçmişdə qalır, yeniləri törəyir, əmələ gəlir və geniş işləklik imkanı əldə edir. Bu mənzərəni də dəqiq müşahidə etmək cəhətdən folklorun müxtəlif janrlarının öyrənilməsi zəruriyyəti meydana çıxır.

Atalar sözləri dedikdə ilk növbədə xalq tərəfindən yaradılmış, qədim yazılı mənbələrdən və bədii ədəbiyyatdan götürülmüş müdrik fikirləri qısa formada çatdıran tutarlı ifadələr nəzərdə tutulur. Bir qayda olaraq atalar sözləri həqiqi və məcazi məna daşıyır. Adətən eyni mənəvi dəyəri ifadə edən müxtəlif cür atalar sözləri olur. Bu kəlamlarda xalqın bütün idrak təcrübəsi, onun mənəvi – etik, sosial – estetik, bədii və əxlaqi ideyaları möhürlənib. Onlar xalqın sivilizasiya boyu inkişaf tarixini özündə qoruyub saxlayır, hər bir xalqın təbiətini, onun qonşu xalqlarla münasibətini əks etdirir. Dilin tarixi inkişaf nəticəsində yaranaraq mənaca da bölünməz olan atalar sözləri bu dilin əski adət ənənələrə güzgü tutan mürəkkəb frazeoloji sistemiylə bütövləşmişdir. Ona görə də atalar sözündə bir sözü yerindən oynatmaq, ya sözlərin sırasını dəyişdirmək o ifadənin sintaksisini pozub təsir gücünü azalda bilir. (1: səh4)

Məlum olduğu kimi folklor xalq yaradıcılığıdır və bugünkü gün xalq psixologiyasını tədqiq etmək üçün çox vacib əhəmiyyət daşıyır. Folklor özündə xalqın əsas həyat dəyərlərini - əməyi, ailəni, sevgini, ictimai məsuliyyəti, vətənə sevgini əks etdirən fikirləri cəmləşdirir. Məhz bu fikirlər əsasında da bizim övladlar tərbiyə alır və böyüyürlər. Folkloru bilməklə biz həmin xalq haqqında geniş məlumat ala bilirik. Dil ilə folklorun sərhədində dayanan və xalqın milli təfəkkür səviyyəsini anlamaq baxımından heyrətamiz dərəcədə böyük dəyəri olan bu tərkiblərdə alınma sözlər demək olar ki yox dərəcəsindədir.

Azərbaycanda atalar sözü və zərb məsəllərin toplanması və nəşri əsasən Hənəfi Zeynallı və Əbülqasım Hüseynzadənin adı ilə bağlıdır; lakin onların hər ikisinin yaradıcılıq yolu bir – birindən fərqlənir. Hənəfii Zeynallının 1926 – cı ildə "Azərbaycanı tədqiq və tətəbbö cəmiyyəti" kitabı ilk tədqiqat səciyyəli əsər hesab olunmaqla bərabər, atalar sözlərinin kəmiyyətcə çoxluğu ilə də özünə qədər çapdan çıxmış və həmən mövzuya həsr edilmiş əsərlərdən fərqlənir. Ə. Hüseynzadə isə el ədəbiyyatını toplamaq işinə hələ 1909 – cu ildən, məktəbdə oxuyarkən həvəs göstərmişdir. O, 1926 – cı ildən etibarən müxtəlif adlarda atalar sözlərini gah əlifba sırası ilə, gah da mövzu oxşarlığına görə bölmüş, kitabları tərtib etmiş və nəşr etdirmişdir.

Atalar sözlərini yuxarıda adları çəkilən folklorşünaslardan başqa "Rəvayətli ifadələr" başlığı ilə Böyükağa Hüseynov da toplamış və çap etdirmişdir. Bu kitabın əvvəlkilərdən fərqli cəhətlərindən başlıcası odur ki, orada toplanan ifadələrin yığcam qəlib şəklinə düşənə qədər keçdiyi yolun tarixçəsi şərh edilir, elmi nəzəri əsasda maraqlı müqəddiməsi var.(2: səh 17)

Hikmətli kəlamlar sözsüz ki, çox qədim zamanlardan mövcuddurlar və yazı icad olunandan bəri onlar da yazıya köçürülüb toplanmışdırlar. ***Süleyman Peyğəmbərin kəlamları*** Homerin "İliada" poemasından 200 il əvvəl daha doğrusu eramızdan əvvəl X əsrdə yazıya alınmışdır. Bu kəlamlarda da Misir fironu ***Amenemopetinmudriklikkitabının***və bəzən də Assuriyalı Ahikanın müdriklik doktrinasının təsiri hiss olunur. Yunanlar da həmçinin bu sahədə qədim mədəniyyətdən bəhrələnmişdirlər. Onların nağıllarının, təsniflərinin,əfsanələrinin kökü Qədim Mesopotamiya və Misir mədəniyyətinə bağlıdır. Lakin, paremiyaların elmi araşdırması Aristotel ilə başlayır. Yunan yazarı Leartlı Diogen özünün "Paremiya" adlı kitabı ilə Aristotelin isləmələrinə bir qədər əlavələr edib. Çox təəssüf ki, bu kitab itmişdir. Lakin Aristotelin paremiyalara olan marağı bir neçə tarixi əsərlərdə öz əksini tapmışdır. Paremiyalar antik fəlsəfənin yadigarı hesab olunurlar.

Romalılar arasında atalar sözləri və məsəllərin tədqiqinə maraq daha az olub. Qədim dövr mütəfəkkirləri və qramatika mütəxəsisləri atalar sözləri və məsəlləri yalnız çətin anlaşılan ifadələri izah edərkən tədqiq edirdilər. Lakin bu o demek deyil ki, romalılar atalar sözlərindən istifadə etmirdilər. Plavtın və Terensiusun komediyalarında, Siseronun əsərlərində, Vergili, Horasi və Ovidi kimi şair, filosof və tarixçilərin əsərlərində onlara rast gəlmək olar.

Universal olaraq qəbul edilən atalar sözlərinin ümumbəşəri faydalılığı onları şəhərdən şəhərə aparan bir vasitə idi və onların hər birinə hər bir xalqın mədəniyyətinin və adətlərinin təbiətinə uyğun olaraq xüsusi bir çalar qatırdı.

Atalar sözləri üçün ümubəşəri dəyərlər də səciyyəvidir. Bu səbəbdəndir ki, bəlli bir xalqa məxsus hansısa atalar sözünün bu və ya digər qarşılığını istənilən başqa xalqda tapmaq mümkündür. Atalar sözü və məsəllər uzun illərdən bəri müzakirə və tədqiqat predmetidirlər. İspaniyada isə bu sahənin tədqiqinə XV əsrin axırlarından maraq artmışdır. (3: səh 6)

Paremiologiya -(qədim yunan dilində παροιμία paroimia — ibrətli hekayə, atalar sözü və λόγος logos — söz, öyrənmə) filologiya elminin xalqların həyat təcrübələrinə, baxışlarına, mənəvi dəyərlərinə əsaslanan qısa, verbal və

obrazlı ifadələr olan atalar sözləri, məsəllər, deyimlər, şüarlar, devizlər, aforizmlər və başqa bu kimi ifadələrin öyrənilməsi və təsnif edilməsi ilə məşğul olan bir hissəsidir.

XVI əsrin ikinci yarısında paremiologiya sahəsində məşhur ispan tədqiqatçısı X.M. İrrivarenin yazdığına görə Xuan de Timoneda özünün "Sobremesa y alivio de caminantes" adlı əsərində yüzdən artıq atalar sözünün işlənməsini analiz edib və mənşəyini izah edib. 1568 – ci ildə Sevilyalı şair Xuan de Mal Lara "Philosophia vulgar" (Sadə xalq fəlsəfəsi) əsərində ən çox işlənən atalar sözlərini toplayıb və onların izahını verib. Əsərin müqəddiməsində müəllif yazır: "Atalar sözləri və məsəllər bizim nitqimizi və yazımızı bəzəməyə xidmət edirlər. Onlar sanki bahalı paltarlardan qopan, öz işıqları ilə insanın gözünü qamaşdıran qiymətli daş – qaşlar kimidirlər, qeyd etmək lazımdır ki, onlar dinləyicilərə dərin məmnunluq hissi yaşadır və yaddaşlarda əbədi olaraq həkk olunur.

İspan mütəfəkkiri, ispan ədəbiyyatı və tarixinin tədqiqatçısı, professor Xose Amador de los Riyos özünün "İspan ədəbiyyatının tarixi təsviri" əsərinin "İncəsənətin bir hissəsi olan atalar sözləri haqqında" adlı II hissəsində atalar sözlərini bu cür qiymətləndirir: "Atalar sözləri hər hansı bir xalqın düşüncə tərzini, ibtidai və fəlsəfi təfəkkürünü əks etdirən vasitə rolunu oynayır və onların aşağıdakı xüsusiyyətləri var:

- nəsihət və təsəlli xarakteri daşıdıqda dinə
- xəbərdarlıq etmək, hər hansı təhlükənin qarşısını almaq istədikdə siyasətə
- öyüd, nəsihət verərkən mənəviyyata
- bir şəxsi duymaq və ona mənəvi qiymət vermək istədikdə idraka, düşüncəyə
- hər hansı tədbir görmək, məsləhət vermək istədikdə təmizliyə
- məşvərət etdikdə idarətməyə
- müqayisə etmək, fərqləndirmək istədikdə, hər hansı məsələni qəbul etdikdə iqtisadiyyata aid olur" (4: səh 511)

Daha sonra müəllif əlavə edir "Mədh edən, hikmətli, ibrətli, nəsihətverici, inandırıcı, təsviri atalar sözləri həyatın istənilən hallarında qaydalar təsis etmək üçün yaranmışdırlar." Bir qədər irəlidə müəllif çox gözəl bir müqayisə edir "Xalqlar körpə uşaq kimidirlər – öz beşikləri ətrafında bir laylaya ehtiyac duyarlar; böyüdükdə isə öz həyatarını yaşadıqları ömrün bəhrəsi olan bu sadə və faydalı nəsihətlərlə nizama salarlar." (4:səh 531)

Növbəti əsrdə Fransisko de Kevedo "Cuento de cuentos" və "Premáticas y aranceles" əsərində öz dövrünün ən məşhur atalar sözlərini və məsəllərini toplamışdır. Müasir dövrdə atalar sözləri və məsəllər Klemensin, Peyiser, Seyxas Patinyo, Fernán Kabayero, Qarsiya Blanko, Bastús, Sexador, Montoto, Sbarbi, Rodrigez Martin, Visente Veqa kimi məşhur folklorşunasların tədqiqat obyektidirlər.

XX əsrdə frazeologizmlərin həmçinin atalar sözləri və məsəllərin lüğət və topuları tərtib edildikcə bu növ hikmətli kəlamların tədqiqatına maraq artmışdır. İspan atalar sözlərinin, məsəllərinin, kəlamlarının, ibarələrinin nisbətən daha tam toplusu X.M.Sbarbinin "İspan dilinin böyük atalar sözü lüğəti" buraxılışı hesab edilir.

İspan dilçiliyində yuxarıda adını qeyd etdiyimiz lüğətdən başqa atalar sözləri və məsəllər haqqında bir sıra digər böyük həcmli lüğətlər və toplular da nəşr olunmuşdur. Lakin buna baxmayaraq bu sahədə nəzəri tədqiqat işlərinin sayı azdır.İspan atalar sözləri və məsəlləri haqqında daha ciddi tədqiqat işi kimi X.M Sbarbinin "İspan dilinin atalar sözləri, məsəlləri və qanadlı ifadələri haqqında monoqrafiya" adlı əsərinin (J.M.Sbarbi, 1980) və X. Seviya Munyoz, X.Kantera Ortiz de Urbinanın "Bir neçə söz kifayətdir: həyat və atalar sözlərinin mədəniyyətlərarası əhəmiyyəti" adlı (J.Sevilla Muñoz, J.Cantera Ortiz de Urbina, 2002) kitabının adını çəkmək olar.

Adları çəkilən tədqiqat işlərinin əsas məqsədi ayrı – ayrı ifadələrinn etimoloji tədqiqatı, bu və ya digər frazeoloji birləşmələrin yeni izahlarının araşdırılmasıdır.

1993-cü ildə İspaniyada həm İspan həm də digər xalqların atalar sözlərinin tədqiqinə həsr olunmuş jurnal təsis edilmişdir. Dilçilər bu jurnal vasitəsilə paremiologiya elminin inkişafına böyük ümidlər bəsləyirlər.

İspan filoloqu, paremioloqu, tərcüməçi, Madrid Komplutense Universitetinin professoru, "Paremiya" jurnalının təsisçisi Xulia Seviya Munyoz İspan paremialogiyasında böyük işlər görmüşdür. Onun bu sahə üzrə çox maraqlı tədqiqat işləri, nəzəriyyələri mövcuddur. Komplutense Universitetinin Fransız dili kafedrasının müdiri professor Xesus Kanteranın rəhbərliyi ilə "Fransız və ispan dillərində heyvan adları olan atalar sözləri,deyimlər və digər ifadələr " adlı çox böyük – 3141 səhifəlik doktorluq dissertasiyasını müdafiə edib doktorluq dərəcəsini almışdır. Tədqiqatın üçüncü fəslində müəllif qeyd edir: "Zəngin və qədim tarixi olan ispan və fransız atalar sözləri bir çox toplu və məcmuə halında yığılmışdır, lakin hər iki dilin paremiaları konseptual aspektdə tədqiq olunduğuna görə nəzəri cəhətdən yetərli olmamışdır və hər iki dildə çox böyük leksik xaos yaşanmaqdadır. Bu qarışıqlıq bu sahədə işlənən terminlərdə özünü açıq biruzə verir. Bir çox müəlliflər paremiloji vahidlərin adlarının özəlliklərinin və spesifik xüsusiyyətlərinin fərqinə varmadan onları sinonim kimi verməklə bu qarışıqlığı daha da dərinləşdirirlər."

Xuliya Seviyaya görə bu leksik və terminoloji dəqiqliyin olmaması ispan və fransız paremiolojii vahidlərin müqayisəli tədqiqatını apardıqda böyük çətinlik yaradır. Hikmətli kəlamların hər hansı bir növünü adlandıran, təyin edən terminlərin çoxluğu problemi daha da dərinləşdirir. Müəllifin öz tədqiqat işində tərtib etdiyi siyahıda bu terminlərin sayı yüzə çatır. Müəllif bu qarışıqlığı nizama salmaq üçün fransız və ispan paremiyalarını üç qrupa bölərək aşağıdakı təsnifatı aparıb.

- Tam paremioloji vahidlər
- Yarım paremioloji vahidlər
- Qeyri paremioloji vahidlər.

Sonda qısa bir epiloqda Xuliya Seviya etiraf edir ki, son zamanlar atalar sözləri daha az işlənir. Və düşünür ki, buna səbəb odur ki, onlar keçmiş zamanı, keçmiş dünyanı əks etdirirlər. Atalar sözləri olan kitablar yaşadığımız texnologiya dövrünə cavab vermirlər. Çünki ulağı surməklə traktoru sürmək bir deyil.

Luiz Martinez Kleyserin "Refranero general İdeológico Español" əsərinə müqəddimə yazan dramaturq, jurnalist Xoakin Kalvo – Sotelo isə yazır:"İspaniya kənd təsərüffatının sənaye üzərində hökm sürdüyü bir ölkə olub. Bu iki istehsal sahəsi son beş ildə əhəmiyyətli dərəcədə yerlərini dəyişiblər. Bu da özünü adambaşına düşən gəlirin artmasında açıq aydın biruzə verir. Lakin kənd həyatının məhsuldarlığının azalması atalar sözlərində də özünü göstərir, cünki atalar sözlərinin yaranması üçün münbit şərait torpaq olub, fabriklər yox. Əgər onların köklərinə baş vursaq görərik ki, bu hikmətli kəlamlar meteorologiyaya, təqvimə, təbiət qüvvələrinə, heyvanat aləminə aid olublar, nəticə olaraq demək olar ki, kənd həyatının mayasıdırlar atalar sözləri" (5:səh5-6)

Bütün deyilənlərdə çox böyük və dərin həqiqət vardır. Çünki, yeni texnoloji kəsflər, yeni texnologiyalar çox təəssüf ki, özləri ilə atalar sözləri gətirmirlər.

Ədəbiyyat:

1. Cəlal Bəydili (Məmmədov) "Atalar Sözü" Öndər Nəşriyyat. Bakı – 2004
2. Ziynət Əlizadə "Azərbaycan atalar sözlərinin həyatı" Bakı. Yazıçı. 1985
3. Курчаткина Н.Н., Супрун А.В. Фразеология испанского языка: Учеб.пособие для ин-тов и фак. иностр. яз. - М . : Высш. школа, 1981.
4. José Amador de los Rios. "Historia crítica de la literatura" II tomo 1861
5. Martinez Kleiser Luis "Refranero general İdeológico Español" Real Academia Española Madrid 1989

About the study of paremiology in Spanish linguistic

Summary

The aim of this research is to provide information on the history of the study of proverbs, both in Azerbaijani and in Spanish, and to determine the place of proverbs in linguistics. As a result of the research, it becomes clear that proverbs are one of the most valuable pearls. To gather all these expressions together is a very difficult, but at the same time interesting work. Being one of the branches of folklore language, by means of investigation of proverbs it is possible to study the subtleties of a given language, history, life of a given people, etc. From the article it becomes clear that common values are characteristic of proverbs. For this reason, it is possible to find the equivalent of a proverb belonging to a certain people from another nation. However,at the moment, both in Azerbaijani and Spanish linguistics, the process of the emergence of new proverbs has stopped. Scientists see the reason for this in the use of new technical means in agriculture.Because the emergence of many proverbs is associated with the land, village life and manual labor.

Об изучении паремиологии в испанской лингвистике

Резюме

Целью данного исследования является предоставление информации об истории исследования пословиц, как в азербайджанском, так и в испанском языках и определить место пословиц в языкознание. В результате проведенного исследования становится ясно, что пословицы являются одной из самых дорогих жемчужин. Собрать воедино все эти выражения является очень сложной, но в то же самое время интересной работой. Являясь областью фольклорного языка, при исследовании которого возможно изучить тонкости данного языка, историю, быт данного народа и т. д. из статьи становится ясно, что для пословиц характерны общепринятые ценности. По этой причине, возможно, найти эквивалент какой либо пословицы принадлежащей определенному народу у другого народа. Но на данный момент, как в азербайджанском, так и испанском языкознаниях процесс возникновения новых пословиц остановился. Ученые видят причину этого в использование новых технических средств в сельском хозяйстве. Поскольку возникновение многих пословиц связано с землёй, деревенской жизнью и ручным трудом.

С.Г. Азизова
Азербайджанский университет языков

СИМВОЛИЧЕСКАЯ ОСОБЕННОСТЬ ЦВЕТА В ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА

Ключевые слова: *фразеология, цвет, фразеологические единицы, язык, культура, значение, перевод, словосочетание, испанский, арабский.*
Açar sözlər: *frazeologiya, rəng, frazeoloji vahidlər, dil,mədəniyyət, məna, tərcümə, söz birləşməsi, ispan, ərəb.*
Keywords: *phraseology, colour, idioms, language, culture, meaning, translation, collocation, Spanish, Arabian.*

Цвет является одним из свойств объектов материального мира и воспринимается как осознанное зрительное ощущение благодаря человеческому мышлению. Воздействие цвета на сознание человека и его ощущения было замечено давно. Люди с незапамятных времен придавали особое значение чтению «языка красок», что нашло отражение в древних мифах, народных преданиях, сказках, различных религиозных и мистических учениях, на социальное положение людей, их различные психологические состояния. Это проявлялось в подборе одежды определенных цветов, народных поговорках и пословицах. [3;15]

Цвет «окрашивает» все сферы жизни народа: бытовую, эмоциональную, культурную, общественно-политическую, вследствие чего источниками исконно испанских фразеологизмов с компонентом цвета являются самые различные области жизни народа. Это могут быть обычаи, традиции, суеверия, а также ассоциации с тем или иным цветом. «Сердцем» любого языка является его фразеология. Для более глубокого анализа и изучения того или иного языка необходимо внедриться в его фразеологию, так как именно она содержит в себе всю историю становления и развития народа и языка. Учитывая растущий интерес к испанскому языку, а также развитие международных отношений, данная статья посвящается особенностям употребления цветообозначений в фразеологических единицах испанского языка.[1;23]. Цвет воздействует на психику человека, поэтому в языках и культурах многих народов определенные цвета имеют символическое значение. И это в свою очередь способствовало тому, что цветовое восприятие мира нашло свое отражение в лексической и фразеологической системах языка. Устойчивые словосочетания, в состав которых входят цвета, участвуют в межкультурной коммуникации, указывая на своеобразие того или иного языка.

Как выявлено, в испанской цветофразеологии чаще всего используются черный (negro), белый (blanco) и красный (rojo) цвета.Менее частотны зеленый (verde), синий (azul), желтый (amarillo) и золотой (oro).[3;50]

В испанском языке цвето-наименования со значением 'белый', как и в других языках, сформировались на основе цвета снега, бумаги и молока. На этих ассоциациях основаны такие устойчивые сравнения, как 'blanco como la nieve' - 'белый как снег', 'blanco como el papel - 'белый как бумага'. Довольно часто история, быт, культура и дух народа отражаются в испанских фразеологических единицах с прилагательным 'белый'. Известно, что в Древнем Риме представители верхушки общества носили тоги и туники белого цвета, женщины «из общества» - белые платья (столы) [5;46]. Возникновение выражения 'pasar la noche en blanco' (букв. 'провести ночь в белом') - 'не смыкая глаз' связано с ритуалом некоторых рыцарских орденов, в которых требовалось, чтобы кандидат «в белом» провел ночь в церкви или часовне. «В белом» - потому, что будущие рыцари были одеты в белые туники, символ духовной чистоты. Довольно интересен другой фразеологизм «estar sin blanca», который дословно переводится 'быть без белой', т. е. 'быть без гроша', 'сидеть на мели', возможно, связано с тем, что 'la blanca' (белая) - монета из серебра и меди, которая называлась «Blanca del Agnus Dei», была отчеканена в 1386 году во времена царствования Хуана I Кастильского. С течением времени монета была обесценена и чеканелась только из меди, став незначительной по цене. Белый - это цвет богов, святых. В эпоху цивилизации «белый» всюду символизировал главное, верховное божество. Раньше в Таиланде священные слоны были символом королевской власти. Чем больше слонов имел король, тем больше был его статус. Королям часто дарили белых слонов, погашая долги. Это был дорогостоящий подарок, но вскоре выяснилось, что траты на их пропитание были очень высокими. Отсюда и возникло выражение 'un elefante blanco' (букв. 'белый слон') - 'дорогая безделушка', 'дорогостоящая бесполезная вещь'. [5;547]

Номинативное значение прилагательного, обозначающего черный цвет, в испанском языке основывается на естественном цвете угля, сажи, смолы. На основе этих ассоциаций строятся, например, такие устойчивые словосочетания и выражения, как 'negro como el carbon' - 'черный, как уголь', 'las cosas se están poniendo negras' (букв. 'вещи становятся черными') - 'дела - как сажа бела'. Черный цвет в испанской, как и во многих культурах, воспринимается как символ несчастья и невезения ('suerte negra' (букв. 'черная судьба') - 'горькая доля'), тяжелого времени ('día negro(букв. 'черный день') - 'неудачный, роковой день'). Испанский язык унаследовал из латыни переносное значение прилагательного 'niger': 'хмурый, подавленный, мрачный'. Эти значения отражены в устойчивых словосочетаниях: 'estar de un humor negro' (букв. 'находиться в черном настроении') - 'быть мрачным, подавленным', 'más negro que la muerte'[6] (букв. 'чернее, чем смерть') - 'беспросветный, мрачный, хуже некуда (о ситуации)' [6;320]. Некоторые фразеологические единицы демонстрируют еще одно значение слова 'чер- ный' - 'незаконный': 'mercado negro' (букв. 'черный рынок') - 'незаконная торговля', 'dinero negro' (букв. 'черные деньги').

Переходя к характеристике красного цвета, заметим, что он представлен менее популярным. Однако необходимо отметить достаточно важную роль красного цвета в жизни людей на ранних ступенях развития человечества. Красный цвет у испанского народа символизировал «кровь или адское пламя»: 'rojo como sangre' - красный, как кровь. Красный цвет сигнализирует об опасности и вызывает наиболее сильную физиологическую реакцию, т. е. учащение сердцебиения и тревогу. Такое значение наблюдается во фразеологизме 'ponerse rojo' (букв. 'становиться красным') - 'покраснеть от смущения', 'poner rojo a uno' (букв. 'сделать красным кого- либо') - 'вогнать кого-либо в краску', 'rojo como un cangrejo' - 'красный, как рак'[5;176].

В испанском языке значение прилагательного 'зеленый' основывается на естественном цвете травы и изумруда. 'Зеленый' включает в своей референции значение растительности - свежий, молодой, неувядающий', подтверждение чему можно обнаружить в следующих примерах [7;231]: 'estar verde' (букв. 'быть зеленым') - 'быть незрелым, не готовым для чего- либо, быть неспелым', 'años verdes' (букв. 'зеленые годы') - 'молодые годы.

Как и во всех культурах, в испанской культуре функционирует выражение 'prensa amarilla" - 'желтая, скандальная пресса'.[9;98]

В испанском языке основным обозначением синего цвета является прилагательное 'azul - 'синий'. Оно произошло от арабского существительного 'lazaward" - 'ляпис-лазурь (лазурит) - камень синего цвета, используемый в процессе окрашивания тканей'. В испанском языке выражения 'sangre azul - 'голубая кровь' и 'príncipe azul - «принц голубых кровей» появились в среде испанской аристократии Кастилии[9]. Аристократы гордились тем, что их предки никогда не вступали в браки с маврами, и об этом свидетельствует их светлая кожа с голубоватыми венами. Мавры обладали темным цветом кожи, потому что жили и работали на улице.

Будучи компонентом фразеологической единицы, предмет цвета играет важную роль в системе языка и культуры, способствуя выявлению национально-культурных особенностей испанского народа. В результате проведенного анализа было выявлено, что корни испанских фразеологизмов, имеющих в своем составе цветонаименования, кроются в этническом прошлом народа, в ассоциациях, которые цвет вызывал у людей, в символах, обозначаемых различными цветами. Можно говорить о цветовой символике фразеологизмов, об их глубокой и неслучайной связи с различными этапами человеческого сознания и общественно-культурной жизни.

Литературы:

1. Вакуров В.Н. Основы стилистики фразеологических единиц. М.: Изд-воМГУ, 1983.
2.Gran diccionario de refranes de la lengua española (JM Sbarbi 1943),
3.Миронова Л. Н. Цветоведение. Минск, 1984. 286
4.Виноградов В.С. Сопоставительная морфология русского и испанского языков / В.С. Виноградов, И.Г. Милославский. М: Русскийязык, 1986.
5.Buitrago, A. Diccionario de dichos y frases hechas. Madrid: Espasa-Calpe, S.A., 2007. p.
6.Vales, J. C. Dichos y Frases hechas / J. C. Vales, B. M. Belén. Madrid: Ed. Libsa, 2001.
7.Вежбицкая, А. Обозначения цвета и универсалии зрительного восприятия // Язык. Культура. Познание. М.: Рус. слов. 1996.
8. Diccionario de la lengua española (Real Academia Española 2002),
9.Испанско-русский фразеологический словарь (Э.И. Левинтова, Е.М. Вольф, Н.А. Мовшович, И.А. Буднидская 1985).

İspan dilində rəng bildirən sözlərin frazeoloji birləşmələrdə simvolik özəlliyi

Xülasə

Rənglər həyatımızın bütün sahələrindəmüəyyən əhəmiyyət kəsb edir: məişət, emosional, mədəni, ictimai-siyasi və s. Ona görə də rəng bildirən sözlərlə olan ispan frazeoloji birləşmələri mənbələri xalq həyatının müxtəlif sahələrini özündə əks etdirir. Istənilən dili dərindən araşdırıb öyrənmək istəyiriksə ilk öncə onun frazeologiyasına nəzər salmaq lazımdır. Çünki dilin ürəyi məs onun frazeologiyasıdır. Ispan dilinə olan marağın artmasını nəzərə alaraq, məqalədə ispan dilində geniş istifadə olunan, tərkibində rəng bildirən sözlər olan frazeoloji birləşmələrin yaranması və tərcümədə simvolik özəllikləri müxtəlif misallar əsasında geniş araşdırılmışdır. Rəngin insan həyatına böyük təsiri vardır, ona görə də hər bir rəng simvolik məna daşıyır.Bu da ona gətirib çıxardı kı, rənglər dilin leksik və frazeoloji sistemində də öz əksini tapdılar. Rəng bildirən sözlərlə istifadə olunan bu tip birləşmələr mədəniyyətlərarası ünsiyyətdə geniş istifadə olunur və bu və ya digər dilin zənginliyinin baris nümunəsinə çevrilir.

The symbolic peculiarity of the words in the Spanish language that expresses in the idioms

Summary

Colors are important in all aspects of our life: domestic, emotional, cultural, socio-political. Therefore, the sources of Spanish frazeological associations, which contain color, reflect the different spheres of people's life. If you want to explore any language deeply, you first have to look into its frazeology. Because the heart of any language is its frazeology. Given the growing interest in Spanish, in the article was widely used, with the use of frazeological expressions, which are widely used in the Spanish language, and the symbolic features in translation, on a wide range of topics.

Color has a great influence on human life, so each color has a symbolic meaning. It also led to the fact that the colors were reflected in the lexical and frazeological system of the language. These types of compounds used in color-coding words are widely used in intercultural communication and become examples of the richness of this or that language.

K.B.Axundova
Bakı Slavyyan Universiteti

СОГЛАСНЫЕ ФОНЕМЫ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО И АЗЕРБАЙДЖАНСКОГО ЯЗЫКОВ

Ключевые слова: *фонемы, консонантный состав, аллофон, состав, соединения, задний неб, звуки*
Açar sözlər: *fonematik, müstəqillik, konsonant tərkibi, allofon, quruluş, birləşmələr, fonem, arxadamaq, alinma, səslər.*
Key words: *phonemic, independence, consonantism, allophone, structure, combinations, phonemes, back-lingual, borrowings, sounds.*

В отношении количественного состава согласных фонем современного русского языка, так же как и состава гласных фонем, нет единого мнения среди учёных. Все учёные, занимающиеся русской фонетикой, выделяют 32 согласных звука в качестве самостоятельных фонем **<б, б', п, п', в, в', ф, ф', м, м', д, д', т, т', з, з', с, с', ж, ш, ч, ц, л, л', н, н', р, р', j, г, к, х>.** Спорной является фонематическая самостоятельность 5 согласных звуков: двух долгих шипящих **[ж:', ш:']** и трёх мягких заднеязычных **[к', г', х']**. Одни ученые в состав согласных фонем русского языка включают долгие мягкие шипящие **[ж:', ш:']**, но не включают мягкие заднеязычные **[к', г', х']** – получается 34 согласных фонемы. Другие в состав согласных фонем включают мягкие заднеязычные **[к', г', х']**, но не включают долгие мягкие шипящие **[ш:', ж:']**, получается 35 согласных фонем. Третьи в состав согласных фонем русского языка включают все 5 спорных с точки зрения фонематической самостоятельности согласных звуков : двух долгих мягких шипящих **[ш:', ж:']** и трёх мягких заднеязычных **[к', г', х']** – получается 37 согласных фонем. Есть и точка зрения, согласно которой в русском языке 36 согласных фонем, из числа согласных фонем исключается только долгий звонкий мягкий шипящий **[ж:']**.

Что касается фонематического статуса русских мягких **[к', г', х']**, мы придерживаемся точки зрения, согласно которой указанные согласные в современном русском языке превратились в самостоятельные фонемы и не могут считаться вариациями твердых **[к, г, х]**, ибо как все другие парные по твердости-мягкости согласные и заднеязычные мягкие **[к', г', х']** могут выступать, хотя и в основном в иноязычных словах, в сильной по данному признаку позиции и противопоставляться твердым заднеязычным (в положении перед гласными непереднего ряда **[а, о, у]**): **гяур, кяриз, кювет, гюйс, гюрза, ликёр** и т.д.

С артикуляционной точки зрения русские согласные описываются на основе следующих признаков:

1. Место образования согласных. По этому признаку согласные классифицируются с точки зрения активного и пассивного органов произношения: различаются губные, переднеязычные, среднеязычные и заднеязычные согласные. По пассивному органу губные согласные делятся, в свою очередь, на губно-губные **[б, б', п, п', м, м']** и губно-зубные **[в, в', ф, ф']**, переднеязычные - на переднеязычно-зубные **[д, д', т, т', з, з', с, с', ц, л, л', н, н']** и переднеязычно-небные **[ж, ш, ж:', ш:', ч, р, р']**, среднеязычно-средненёбный **[j]**, заднеязычные - на заднеязычно-задненёбные **[к, г, х]** и заднеязычно-средненёбные **[к', г', х']**.

2. Способ образования согласных. По этому признаку согласные делятся на смычные, щелевые и дрожащие. Смычные согласные в зависимости от характера смычки делятся на взрывные **[б, б', п, п', д, д', т, т', к, к', г, г']**, смычно-проходные **[м, м', н, н']**, боковые **[л, л']**, аффрикаты **[ч', ц]**. Щелевыми являются согласные **[в, в', ф, ф', з, з', с, с', ж, ш, ж:',ш:', j, х, х']**. Дрожащими являются две согласных фонемы **[р, р']**.

3. Участие голоса и шума. Все согласные делятся на звонкие и глухие. По данному признаку в русском языке 24 согласных образуют пары, различающиеся только звонкостью-глухостью: **[б – п, б'- п', в - ф, в'- ф', д – т, д'- т', з – с, з'- с', ж – ш, ж' – ш', г – к, г' – к']** . Вне пар находятся, с одной стороны, сонорные согласные **[м, м', н, н', л, л', р, р', j]**, которые не имеют парных глухих согласных, с другой - глухие шумные **[ч', ц, х, х']**, не имеющие парных звонких согласных.

4. Твердость-мягкость согласных. По данному признаку в русском языке выделяется 15 парных твёрдых-мягких согласных **[б – б', п – п', в –в', ф – ф', м – м', д – д', т – т', з – з', с – с', л – л', н – н', р – р', г – г', к – к', х – х']**, вне пар находятся только твёрдые согласные **[ж, ш, ц]** и только мягкие согласные **[ч', ж:', ш:', j]**.

В азербайджанском языке в отношении количественного состава согласных фонем также существуют разные точки зрения. Спорным является прежде всего вопрос о фонематической самостоятельности долгих согласных, а также заднеязычного глухого смычного **[к]**.

При установлении состава согласных фонем следует определить для них сильную позицию. Как пишет А.Ахундов, сильная позиция для согласных является их положение перед гласными или между гласными. Говоря о способах определения согласных фонем, Ахундов называет такой способ: если два рядом стоящих одинаковых согласных входят в одну морфему, то это одна фонема, если же они разбиваются морфемной границей, то это сочетание фонем. Это можно назвать морфемным критерием. Кроме этого, А.Ахундов для этих целей называет и слоговой критерий: если два рядом стоящих одинаковых согласных входят в разные слоги, то они не могут считаться одной долгой фонемой, а являются сочетанием двух самостоятельных фонем.

Здесь необходимо отметить точку зрения А.Алекперова по вопросу о наличии в азербайджанском языке долгих согласных. А.Алекперов в своей работе «Фонематическая система современного азербайджанского языка» указывает на некоторые неточности в изложении вопроса о консонантизме азербайджанского языка разны-

ми языковедами, в том числе по вопросу о долгих согласных. А.Алекперов не соглашается с мнением Н.К.Дмитриева о невозможности объяснения природы долгого **[d:]** в слове **addım** и **addamaq** фонетикой тюркских языков. А.Алекперов показывает, что слово **addım** вовсе не является неразложимым, оно расчленяется на две морфемы: **ad** и **dım**. Исходя из этого, он читает, что здесь налицо бифонемное сочетание. При этом он совершенно правильно исходит из положения о том, что если два гомогенных согласных встречается на стыке морфем, то их надо считать бифонемным сочетанием. В связи с этим А.Алекперов не соглашается с утверждением Ф.Кязимова о том, что в «в азербайджанском языке в корнях взаимно противопоставлены по качеству и количеству 39 согласных фонем, состоящих из простых и геминированных согласных» и считает, что « в пределах консонантного состава современного азербайджанского языка ни один долгий согласный не образует самостоятельной фонемы.

Интересным представляется мнение другого азербайджанского языковеда Ф.Вейсалли по вопросу о геминатах в азербайджанском языке. Ф.Вейсалли, отмечая морфемный критерий определения фонематического статуса долгих согласных звуков в азербайджанском языке, применяемый А.Алекперовым, упрекает его в том, что он несправедливо оспаривает факт наличия в азербайджанском языке таких слов, в которых имеется явная геминация. Он приводит примеры типа **saqqal, baqqal** и т.п., в которых, по его мнению, сочетания одинаковых согласных **<qq>** произносятся как разные: **saкqal, baкqal**. Но в таких парах слов как **əli - əlli, kələ - kəllə** удвоенные согласные встречаются в пределах одной и той же морфемы. Действительно, в современном азербайджанском языке невозможно расчленить приведенные морфемы **.**

Другим спорным вопросом в отношении количественного состава согласных фонем азербайджанского языка является вопрос о фонематической самостоятельности заднеязычного глухого **[к].** Одни языковеды не считают этот звук самостоятельный фонемой в азербайджанском языке**.** Так, А.Демирчизаде пишет о наличии в азербайджанском языке звука **[к],** но в таблице согласных фонем обозначает его в скобках, что может указать на фонематическую несамостоятельность этого звука**.** Другие выделяют его в качестве самостоятельной фонемы, но при этом справедливо указывают на то, что он, как правило, выступает в заимствованиях**.** Многие заимствованные слова со звуком **[к]** стали общеупотребительными и перестали в настоящее время ощущаться чужими словами. Н.А.Баскаков еще в 1952 году применительно к тюркским языкам писал, что в связи с обогащением словарного состава и заимствованием большого количества слов фонетические системы тюркских языков обогатились новыми фонемами**.**

Необходимо отметить, что в азербайджанском языкознании существовала точка зрения, согласно которой считалось, что в азербайджанском речевом укладе пока ещё нет в достаточной степени артикуляционных навыков для реализации звука **[к].** Противоположного мнения придерживается А.Алекперов, который пишет: «На самом деле этот звук никогда не был чужд азербайджанскому языку», «артикуляционных навыков» для звукопроизводства **[к]** в азербайджанского речевом укладе «даже больше, чем в русском, хотя азербайджанский язык и обогатился в наше время звуком **[к]** благодаря русскому языку»**.** В настоящее время в азербайджанском языке в позиции перед гласными непереднего ряда **[a, o, u]** могут произноситься как заднеязычный звонкий **[q],** так и заднеязычный глухой **[к],** т.е. имеется оппозиция этих согласных: **qayıt «вернись» – кayut «каюта», qonur «бурый» – кonus, qız «девочка, девушка» - aкın, quru «сухой» - кurort.**

Мы в данной работе принимаем точку зрения, согласно которой в азербайджанском языке имеется 24 согласных фонемы: **<b, p, v, f, m, d, t, z, s, j, ş, c, ç, l, n, r, g, k, y, q, к, x, ğ, h>.**

Согласные фонемы азербайджанского языка классифицируются по следующим признакам:

1. Место образования. Выделяются губные **<b, p, v, f, m>**, переднеязычные **<d, t, z, s, j, ş, c, ç, l, n, r>,** среднеязычные **<g, k, y>** и заднеязычные **<q, к, x, ğ, h>.**

2. Способ образования: выделяются смычные **<b, p, d, t, g, k, q, к>,** смычно-проходные носовые **<m, n>,** боковой **<l>,** аффрикаты **<c, ç>,** щелевые **<v, f, z, s, j, ş, y, x, ğ, h>** и дрожащий **<r>.**

3. Звонкость – глухость: выделяются звонкие и глухие согласные. Есть парные **<b-p, v-f, d-t, z-s, j-ş, c-ç, g-k, q-к, ğ-x>** и непарные звонкие **<m, n, l, r>** и непарные глухие **<y, h>.**

Итак, в русском языке в области вокализма спорной является фонематическая самостоятельность гласного звука **[ы],** в азербайджанском языке – фонематическая самостоятельность долгих гласных и дифтонгов. В области консонантизма – в русском языке спорной является фонематическая самостоятельность долгих мягких шипящих **[ш:', ж:']** и мягких заднеязычных **[к', г', х'],** в азербайджанском языке спорной является фонематическая самостоятельность заднеязычного глухого смычного **[к].**

Литература:

1. Алекперов А.К. Фонетика // Грамматика азербайджанского языка, Баку: Элм, 1971
2. Алекперов А.К. Фонематическая система современного азербайджанского языка. Баку: Элм, 1971
3. Ахундов А. Система фонем азербайджанского языка. Автореферат дис…. докт. филолог. наук, Баку, 1962.
4. Бондарко Л.В. Звуковой строй современного русского языка. М.: Просвещение, 1977
5. Буланин Л.Л. Фонетика современного русского языка. М.: Высшая школа, 1970
6. Вейсалли Я. Спорные вопросы азербайджанской фонологии (к постановке проблемы) // Ümumi dilçilik, Bakı, 2002.

7. Вербицкая Л.А. Русская орфоэпия. Л.: ЛГУ, 1976
8. Гасанов А.А. Среднеязычные и заднеязычные смычные согласные азербайджанского языка и заднеязычные смычные русского языка и их оппозиции // Тагиевские чтения, Традиционная международная конференция, Баку: БСУ, 2003
9. Грамматика азербайджанского языка. Баку: Элм, 1971
10. Идаятзаде Т.И. Сопоставительный анализ согласных фонем английского и азербайджанского языков. Автореф.дис…канд. филол.наук, Баку, 1963, Исследования по фонологии. М., 1966
11. Кязимов Ф.А. Система согласных фонем современного азербайджанского литературного языка // Ученые записки АПИИЯ, вып. I, 1958
12. Матусевич М.И. Современный русский язык. Фонетика. М.,: Высшая школа, 1976
13. Пинес В.Я. О фонеме /к/ в азербайджанском языке // Советская тюркология, 1973, № 4
14. Dəmirçizadə Ə. Müasir Azərbaycan dili. Bakı: Maarif, 1972

Müasir rus və azərbaycan dillərinin samit fonemləri

Xülasə

Rus və Azərbaycan dillərində fonemlərin sayı müxtəlif cür müəyyənləşdirilir. Rus dilində vokalizm sahəsində [ы] səsinin fonematik müstəqilliyi, Azərbaycan dilində isə uzun səsli səslər və diftonqların fonematik müstəqilliyi mübahisəlidir. Konsonantizm sahəsində isə - rus dilində uzun yumşaq tələffüz olunan [ш: ', ж:'] və yumşaq arxa damaq [к ', г', х '] fonetik müstəqilliyi, azərbaycan dilində isə arxa damaq kar [k] səsinin fonematik müstəqilliyi mübahisəlidir.

Consonant phonemes of modern Russian and Azerbaijani languages

Summary

In Russian and Azerbaijani languages the number of phonemes is determined differently. in Russian, in the field of vocalism, the phonematic independence of the vowel sound [s] is controversial; in the Azerbaijani language, the phonematic independence of long vowels and diphthongs. In the area of consonantism - in Russian the phonematic independence of long soft sizzling [ш: ', ж:'] and soft back lingual [к ', г', х '] is controversial, in the Azerbaijani language, the phonematic autonomy of the deaf-tongued blind end [k] is controversial.

A.İ.İslamova
Bakı Slavyan Universiteti

AZƏRBAYCAN, RUS VƏ İNGİLİS DİLLƏRİNDƏ NEOLOGİZMLƏRİN MÜQAYİSƏLİ-LİNQVİSTİK TƏHLİLİ

Açar sözləri: *Neologizmlər, alınma sözlər, ümumişlək sözlər, terminlər, leksik-semantik məna*
Key words: *Neologisms, borrowed words, common words, terms, lexical and semantic meaning*
Ключевые слова: *Неологизмы,заимствованные слова, общеупотребительные слова, термины, лексико-семантическое значение*

Müasir dövrümüzdə leksika daim yeni sözlərlə əvəzlənir. Həm Azərbaycan, həm də rus xalqı üçün hansısa sözlər öz dövrü üçün yeni sözlər hesab olunurdu. Böyük nəsil bir neçə onilliklər əvvəl *maqnitofon – магнитофон;univermaq– универмаг*; *televizor – телевизор* və s. sözləri neologizmlər kimi qəbul etmişlər [Həsənov, 1988, 22-23].

Elm və texnikanın inkişafı, həmçinin Azərbaycanın dünya birliyinə inteqrasiyası Avropa dillərindən külli miqdarda sözlərin dilimizə keçməsinə zəmin yaratmışdır. Məsələn, *telefon, mobil telefon, konqres, memorandum, panoram, kompüter, biznes, mikser, bill, sistern, aysberq, kross, printer, ofset, menecer, marketinq, lider, spiker, monitor,lobbi, boykot, piket*və s. kimi sözlərin dilimizdə qarşılığı, demək olar ki, yoxdur [Qarayev, 1989, 65].

Alınma sözlərin digər qrupu Azərbaycan və rus dillərində sinonimləri olan xarici mənşəli sözlərdir. Bu sözlərin dilə daxil olması artıqlıq yaradır və mənanın başa düşülməsinə mane olur. Onu qeyd etmək lazımdır ki, Azərbaycan və rus dillərində sinonim sözlər tam dəyişə bilər.

1. Musiqi mədəniyyətinə aid olan bir sıra hadisələrin, ümumiyyətlə mədəniyyətin adları. Məsələn: *xit – хит– məşhur mahnı*. İngilis dilində *hit* sözünün bir mənası da *şöhrət, müvəffəqiyyət* bildirir; *sinql – сингл – ayrı yazılmış mahnı*. İngilis dilində *single – tək, yeganə* mənasını bildirir. *Ayrı-ayrı sinqllarda yerləşən mahnılarda səslənir – Звучит и песни, существующие отдельными синглами; remeyk – ремейк (римейк) – düzəldilmə*. İngilis dilində *remake* həmin mənanı ifadə edir. *Евгений Попов написал ремейк тургеневского романа "Накануне"*.

2. Son dövrlərə aid bir sıra peşə və əmək fəaliyyəti növlərinin adları. Məsələn; *секьюрити – gözətçi*. İngilis dilindəki *security təhlükəsizlik, ehtiyatlıq, qoruma* mənasını ifadə edir; *provayder – провайдер – təchiz edən*. İngilis dilində *provider* sözü elə həmin mənanı ifadə edir; *rieltor –риелтор* – daşınmaz əmlakın satışı ilə məşğul olan aqent. Amerika ingilis dilində *broker – komisyoner – qiymətləndirici* sözü əmlakın satışı ilə məşğul olan mənanı ifadə edir; *killer - киллер – profesionalqatil*. İngilis dilindəki *killer – qatil*, *öldürən*, *to kill– öldürmək* sözündən götürülmüşdür və s.

Qəzet, reklam, elan mətnlərinin dillərində tez-tez ingilis sözlərinə rast gəlirik ki, burada da Azərbaycan və rus dillərinin ekvivalentləri tam dəyişə bilər. Məsələn, İngilis dilindəki *second-hand – ikinci əldən alınma* sözündən götürülmüşdür. *Hal-hazırda şəhərdə, hər bir ərazidə ən azı bir-iki second-handa rast gələ bilərsiniz – Сейчас в столице в каждом округе вы обязательно найдете один – два секонд-хенда* (Xəbər dünyası); *tineycer – тинейджер* – İngilis dilindəki *teen – ager*, *yeniyetmə*, *gənc* və ya 13 yaşdan 18 yaşa qədər qız. *Масштабы пивной зависимости тинейджеров, рожденной под влиянием безудержной рекламы пенного напитка, становятся угрожающими* və s.

Son onilliklərdə cəmiyyətimizin həyatında baş verən ciddi dəyişikliklərlə bağlı dilimizə belə sözlərin daxil olması təbii və qanunauyğun haldır. Əvvəla, bu sözlərin çoxuna dilimizin təbii ehtiyacı var. Həm də bu sözlərin böyük əksəriyyəti dünyanın, demək olar ki, bütün dillərində işlənən beynəlmiləl sözlərdir.

.

Ədəbiyyat:

1. Cəfərov S. Müasir Azərbaycan dili. Leksika. Bakı, 2007, 376 s.
2. Егаровка К.Н. Типы лингвистических заимствований. АКД, 1971, 32 с.
3. Həsənov H.Ə. Müasir Azərbaycan dilinin leksikası, Bakı, 1988, 376 s.
4. Qarayev A.H. Müasir Azərbaycan dilində Avropa mənşəli leksik alınmalar. Bakı, 1989, 128 s.

Comparative-linguistic analysis of neologisms in Azerbijani, Russian and English languages

Summary

The present paper is dedicated to one of the urgent problems of lexics. Here neologisms have been analysed in comparison with forms in unrelated languages. For the first time comparative analysis of neologisms has been carried out in both Azerbaijani and Russian languages. Here also lexic-grammatical distinction and similarity of neologisms in both languages have been defined.

Сравнительно-лингвистический анализ неологизмов в азербайджанском, русском и английском языках

Резюме

Данная статья посвящена одной из актуальных проблем лексикологии. Здесь исследуются неологизмы в сравнении с эквивалентными формами в разносистемных языках. Впервые был проведен сравнительно-сопоставительный анализ в обоих языках.

Ş. D. Məmmədova
Bakı Slavyan Unuiversiteti
cicek7veliyeva@gmail.com

FRANSIZ DİLİNDƏ SMS DİLİ

Açar sözlər: *SMS, dil,üslub,danışmaq*
Ключевые слова: *SMS,язык, стиль, разговаривать*
Key words: *SMS, language ,style, speak*

Biz hər dili öyrənəndə dilin fonetik, qrammatik, leksik və.s. quruluşunu öyrənirik. Xarici dili öyrənən hər bir şəxs həmin dilin orfoqrafik, orfoepik, qrammatik, leksik dil qanunlarına çox ciddi yanaşır və onlara riayət etməyə çalışır və səhvlərin üzərində işləyərək daha dərin oyrənirlər. Lakin həmin dilin daşıyıcıları,öz dilləri daxilində, dil qanunlarına tamlıqda riayət etmirlər. Məsələn fransız dilini xarici dil kimi öyrənən hər hansı bir tələbə dili sırf xarici dil kimi öyrənir, nə qədər müasir dil öyrənmə vasitələrindən istifadə etsədə, həmin dilin daşıyıcısı kimi danışıb və başa düşə bilmir və yaxud elə bilir çox şey bilir.Lakin həmin xarici dövlətə səyahət etdikdən sonra dilin daxilində , danışıq üslubunda olan dəyişikliklərlə tanış olduqdan sonra , yalnız dili xarici dil kimi öyrəndiyin başa düşür və bir neçə il orada yaşadıqdan sonra dil daxili, danışıq dili ilə bağlı qaydalarla tanış olur, öz danışığında bu qaydaları tətbiq edir.

SMS dilində konkret dil daxilində baş verən, gənclərin etdikləri dəyişiklikləri göstərir.Yəni gənclər bir-birilərinə mesaj yazarkən uzun uzadı yazmamaq üçün qısaltmalardan istifadə edirlər. Bu da bəziləri tərəfdən müsbət , bəziləri tərəfdən isə mənfi qiymətləndirilir.

Onu da qeyd etmək lazımdır ki, SMS dili hamı tərəfindən eyni cür başa düşülmür, yəni bu yazı tərzi daha çox yeniyetmələr, tələbələr və cavan nəslin arasında yayılmış bir tərzdir. Tələbələr, yeniyetmələr vaxt qazanmaq üçün bundan istifadə edirlər və eləcədə çalışırlar ki, dörd səhifəlik mesajı bir səhifədə ifadə etsinlər və ona görə də qısaltmalardan istifadə edirlər.

Yaşlı və cavan nəsil arasında aparılan sorğular iki nəsil arasında fikir ayrılığını olduğunu ortaya çıxarır. Müxtılif fikirlər ortaya çıxır. Yaşlı nəslin nümayəndələri qeyd edirlər ki, mesaj yazmaq bizim üçün vaxt itirmək deməkdir. Yaşlı nəsil zəng etməyi daha üstün tuturlar. Cavanların isə öz dünyaları var. Mesaj yazmaq və xüsusi sms dilindən istifadə etmək kimi vərdişlər heç də bütün gənclərə şamil edilmir.Çünki bu kimi vərdişlər hec də bütün gənclər tərəfindən eyni cür başa düşülmür. Yəni xüsusi kodlarla yazılan mesajlarımn mənasını hamı açа bilməz .Yazışdığın tərəf də gərək bu vərdişlərə malik olsun ki, qarşılıqlı anlaşma baş versin. Bəzi gənclər isə qeyd edirlər sms yazmaq boş vaxt itirmək deməkdir.Yəni sms yazarkən çoz fikirləşməli olursan ki, qarşı tərəf səni başa düşər, yoxsa yox. Çox vaxt sərf edirsən ki, səni başa düşsünlər.Ona görə də kodlarsız yazmaq daha yaxşıdır ki, qarşı tərəf səni dəqiq başa düşsünlər.

Xüsusi sms dilindən istifadə edərkən , gənclər sözlərin həcmini qısaldaraq bir sms-in haqqını ödəyərək çox həcmli sms yaza bilərlər. Həm pula, həm də zamana qənaət edəcəklər. SMS dili haqqında müxtəlif fikirlər var.Bəziləri sms dilinin ənənəvi fransız dilini tamamilə işğal edəcəyindən narahat olurlar və bunun qarşısının alınmasaının tərəfdarıdırlar.Onlar qeyd edirlər ki, sms dilində yazmaqdansa , sms yazmaq sürətlərini artırmaq daha yaxşı olardı.sms dilini hamı yaxşı bilmədiyi üçün bu dildə oxumaq da çətinlik törədir.Yəni oxumağa çox vaxt sərf edilir və nəticədə vaxt itirilir.

Tələbələr mühazirə yazarkən müəllimin dediklərin yazıb çatdırmaq üçün xüsusi özlərinin başa düşdükləri qısaltmalardan istifadə edirlər.

Bu yad işarələr artıq azərbaycan dilində də özlünə yer tapmışdır. Məsələn: *salam- slm, Necəsən – ncsn, Hardasan –hrdn, Cavab – cvb, Universitet- Uni,Gecen xeyire qalsın -GX.*

İngilis dili beynəlxalq dil olduğu üçün ingilis dilindən alınma sözlərdən sms dilində çox istifadə olunur: OK, By.

SMS dili yeni mövzu, bömə olduğu üçün müasir təhsil sistemində dilin leksikologiyanın şöbəsində tədris olunur. Fransız dilində SMS dilində aşağıdakı qısaltmalardan istifadə olunur:

*Abito -à bientôt- görüşənə qədər,A2m1- à demain - sabaha qədər,Ama -à mon avis - mənim fikrimcə, Arffffff - je suis écroulé de rire - gülməkdən partlamaq, Bap- bon après-midi - gününüz xeyir,Biz - bises Bsr - bon soir - axşamın xeyir, Bisur – biensûr- əlbəttə,C-c'est dır,Ccho - c'est chaud – istidir,Cmal1- c'est malin - bu zərərlidir,*Dak *-d'accord-razıyam,DPch-dépêche- ələs,MDR-mort de rire - gülməkdən ölmək,Ppl - people-millət,PFFFFFFF - marque de mepris - nifrət işarəsi, éD – aider- kömək etmək,cu- see you (à bientôt)- görüşənə qədər,cdlt -cordiale-ment- səmimi, ürəkdən,dxnre - dictionnaire -lüğət, Fds- fin de semaine -həftə sonu,koman - comment- necə, koser - causer - söhbət etmək,np-no problem problem yoxdur , onckri - on s'écrit- yazışarıq,txt -texte- -mətn, up2u -comme tu veux (up to you) -necə istəyirsən,w/- avec (with) ilə ,w\- sans (without) to -sənsiz, wknd- week-end - həftə sonu, ya- il y a- var,aussi vite que possible -asap-mümkkün olan qədər tez, bientôt-bi1to-tezliklə,bisou -kiss, biz - öpüş,cet (te) - 7-bu,changer- chanG - dəyişmək ,concert- KoncR-konsert, contester-contST- mübahisə etmək, cruel - crul – amansız, danser- danC- rəqs etmək, désolé-Dzol- təəssüf, fou- ouf - dəli, frère- frR – qardaş, garçon -mek -oğlan, génial-Gnial- genial, habiter -abiT – yaşamaq,hasard -azar-təsadüf, hésiter-éziT- tərəddüd etmək, horreur- orEr- dəhşət,hôtel -otL – otel, imagine - imaJn- təsəvür et, impossible- posibl- mümkün deyil, indifférent- 1diféren müxtəlif,6T –cité- şəhərcik,7- cette bu, $-argent -pul, à demain-@-2m1 sabaha qəder, à plus tard - @+ -daha gec, aller- go - getmək,après-midi-aprM- günortadan sonra, aucun- oK1- heç*

bir, aucune- Oqn- heç bir, aussi vite que possible- asap - mümkkün olan qədər tez, avant- av, B4 (before) - əvvəl, balader- balaD- gəzmək, bavarder - bavarD - çox danışmaq, bientôt-bi1to-tezliklə,bisou - kiss, biz - öpüş, changer-chanG - dəyişmək

Sonda bele nətıcəyə gəlmək olarki, durğu isarələrsiz mətn anlaşılmaz olar. İstər yazılı istərsə də şifahi nitqdə insanlar bir-birilırini səhv başa düşərlər. Durğu işarələri istər yazılı, istərsə də şifahi nitqdə vacib rol oynayır.

The language of texting in French

Summary

From Ancient period started to use punctuation in the sentence. In the oral discourse we expresse the punctuation with the help of intonation and accent. But in written speech we do it with the help of punctuation. Adding the comma, we change the meaning of the sentence .The punctuation marks play important rol in the sentence.

Язык СМС на французском языке

Резюме

С конца античных времен начали использовать знаки препинания. В устной речи мы выражаем знаки препинания с помощью интонации и ударении. А в письменной речи мы выражаем это с помощью знаков препинания. В приложение с добавлением запятой мы меняем смысл предложения. Знаки препинания играют важную роль в предложении.

M.Əmənov
Bakı Dövlət Universiteti

MƏHƏMMƏDHÜSEYN ŞƏHRİYARIN DİLİNDƏ TOPONİMLƏR

Açar sözlər: *Onomastika, coğrafi adlar, toponimlər, komonimlər.*
Key words**:** *Onomastics, geographical names, toponyms, komonyms.*
Ключевые слова: *ономастика, географические названия, топонимы, комонимы*

Onomastikanın ikinci mühüm sahəsi toponimikadır. Onomastikanın yer adlarını öyrənən sahəsinə toponimika deyilir. Öz obyektlərinin çoxtərəfliyi və zənginliyi ilə əlaqədar olaraq toponimika müxtəlif yer adlarını öyrənir. Onlardan dördü: oykonimlər, oronimlər, hidronimlər, drionimlər xüsusilə mühümdür (1, s. 181).

Toponimlər Şəhriyarın dilində antroponimlərdən sonra ən çox işlənən onomastik vahiddir. Qədim zamanlardan başlayaraq Azərbaycan ərazisində azərbaycanlılarla birgə müxtəlif azsaylı xalqlar yaşamış və indi də yaşamaqdadır. Bu xalqlar da öz dillərində müxtəlif toponimik adlar yaratmış və bununla da Azərbaycan dilinin toponomik sistemi zəngin və mürəkkəb bir şəkil almışdır. Lakin qeyd etmək lazımdır ki, Azərbaycan dilinin toponomik sisteminin əsasında milli mənşəli onomastik adlar dayanır. Təbii ki, Azərbaycan dilində mövcud olan toponimik vahidlər eyni zamanda yaranmamışdır. Bu baxımdan dilimizdəki toponimləri üç müxtəlif qrupa ayırmaq olar: 1) ən qədim toponimlər; 2) qədim toponimlər; 3) yeni toponimlər.

Şəhriyarın dilində ən qədim və qədim toponimlərə aid nümunələr işlənmişdir. Şairin dilində işlənən bu toponimlər İran, Cənubi Azərbaycan, Şimali Azərbaycan və Qafqaz regionuna aid coğrafi adlardan ibarətdir. Şəhriyarın dilində ən qədim toponimlərə bir neçə nümunə işlənmişdir: Qafqaz, Şirvan. Məsələn: İgidlər yurdu <u>Qafqazım</u> // sənə məndən salam olsun // Sənin eşqindən İranda, hənuz səbri talan vardır (4, 97); Sabirinşəhrinə doğru qatarı çəkmədə sərvan, O xəyalımdakı <u>Şirvan</u>! (4, 64).

Şairin şeirlərində qədim toponimlərə də aid bir neçə coğrafi ad işlənmişdir: Təbriz, Şəki, Gəncə, Bakı, Tehran, Muğan və s. Məsələn: Sinə bir-dəşti <u>Muğandır</u> // quzu yan-yanə yatıb // Mənim ağlar gözümü orda Araz eyləmisən (4, 73); Xəccəsultan əmmə gəlib Təbrizə // Amma nə <u>Təbriz</u> ki, gələmmir bizə (4, 43); Rüstəm,<u>Bakıdan</u> söylə mənə, can sənə qurban // Təbriz sənə layiq nədi // Tehran sənə qurban(4, 49); Sanki Bakını, <u>Gəncəni</u>verdin mənə, qardaş // Tapdım elimi, arxamı, qurban sənə, qardaş (4, 66).

Toponimlər müxtəlif yollarla əmələ gəlir. Yaranma yollarına görə toponimləri aşağıdakı qruplara bölmək olar: a) antrotoponimlər; b) etnotoponimlər; c) zootoponimlər; d) hidrotoponimlər; e) fitotoponimlər; f) ictimai-siyasi xarakterli toponimlər; g) memuar-xatirə toponimlər; ə) təsviri toponimlər.

Tayfa, qəbilə adları əsasında yaranan toponimlər onomastik sistemdə etnotoponim, hidroterminlər əsasında yaranan toponimlər isə hidrotoponimlər adlanır. Şəhriyarın dilində etnotoponim və hidrotoponimlərin hər birinə aid bir nümunə işlənmişdir, digər qruplara aid heç bir nümunə ilə rastlaşmırıq. Etnotoponimlər : Qıṣçaq, Sulu yer. Məsələn: Əmioğluyan gedən gecə <u>Qıpçağa</u> // Ay ki çıxdı, atlar gəldi oynağa // Dırmaşırdıq, dağdan aşırdıq dağa // Məşməmixan göy atını oynatdı // Tüfənigini aşırdı şaqqıldatdı (4, 45); Heydərbaba, <u>Suluyerin</u> düzündə // Bulaq qaynar çay çəmənin gözündə (4, 39).

Toponimlər coğrafi adlar olaraq böyük və kiçik olmaqla müxtəlif ərazini əhatə edən obyektlərin adlarını əhatə edir, bura yol, dərə, respublika, düz, dövlət, təpə, rayon, meydan və s. adları daxildir. “Rus onomoloqu V.A.Nikonov toponomik təqdiqatın vəziyyətindən danışarkən yazır ki, coğrafi obyektlərin təbii şəraitə uyğun adlandırılmasının özünəməxsus qanunauyğunluqları vardır, lakin bu istiqamətdə toponimlər çox az öyrənilir” (2, s. 334).

Toponimlər əhatə etdiyi ərazinin böyüklüyü və kiçikliyinə görə aşağıdakı növlərə bölünür: 1) oykonimlər; 2) urbanonimlər; 3) oronimlər; 4) dronimlər; 5) xoronimlər. Oykonimlər dedikdə yaşayış məntəqələrinin adları nəzərdə tutulur. Yaşayış məntəqələrinə kənd və şəhər tipli yaşayış məntəqələri daxildir. Buna görə də oykonimlər özləri də iki əsas qrupda yerləşir: komonimlər və astionimlər.

Komonimlər adı altında kənd tipli yaşayış məntəqələrinin adları nəzərdə tutulur, lakin yalnız kəndlərin deyil, şəhər tipli qəsəbələrin də adları burda toplanır. Oykonimlərin böyük bir qismi astionimlərdən ibarətdir, komonimlər oykonimlərin çox az bir qismini əhatə edir. Şəhriyarın dilində həm komonimlərə, həm də oykonimlərə aid nümunələr işlənmişdir. Şarinin dilində işlənmiş komonimlər aşağıdakılardır: Şəngülava, Vərzəğan, Qıpçaq, Xoşginab, Behcətabad, Qarasu və s.

Məsələn: <u>Şəngülava</u> yurdu, aşıq alması // Gah da gedib orda qonaq qalması // Daş atması, alma-heyva salması // Qalıb şirin yuxu kimi yadımda // Əsər qoyub ruhumda hər zadımda (4, 38); Əmioğluyan gedən gecə <u>Qıpçağa</u> // Ay ki çıxdı, atlar gəldi oynağa // Dırmaşırdıq, dağdan aşırdıq dağa // Məşməmixan göy atını oynatdı // Tüfənigini aşırdı şaqqıldatdı (4, 45); <u>Vərzəğandan</u> armudsatan gələndə // Uşaqların səsi düşərdi kəndə // Biz də bu yandan eşidib biləndə // Şıllaq atıb bir qışqırıq salardıq // Buğda verib armudların alardıq (4, 43). “Vərzəğan” öz meyvəsinin bolluğu ilə seçilən bir kəndin adıdır. Bu kəndən qonşu kəndlərə də meyvə satmaq üçün gələrdilər. Şəhriyar bu kənddə uşaqların sevincini, buğda verib armud almalarını təsvir etmişdir.

Şəhriyarın dilində komonimlərlə müqayisədə astionimlər daha çox işlənmişdir: Bakı, Şəki, Şirvan, Meşgin, Qaradağ, Təbriz, Gəncə, Tehran, Sərab, Əhər, Kərbəla, Ərdəbil, Qüds, Kərəc və s. Məsələn: Çox da ki, Sərabın suyu var, yağ, balı vardır // Başı ərşə də çatdırsa, Sərab Ərdəbil olmaz (4, 100); O taydadı Şəki, Şirvan, Qarabağ // Bu taydadı

Meşgin, Əhər, Qaradağ // Bir-birini Arazdan almış soraq // Araz bizi ayırmadan dağlayıb // Son özüdə gecə-gündüz ağlayıb (4, 75).

Azərbaycan dilində Qaraçəmən və farsca Ğarəçən səslənən bu oykonim Şəhriyarın anadan olduğu Xoşginab kəndinin yerləşdiyi rayonun adıdır, həmin oykonim Azərbaycan-türk mənşəli "qara" sifətindən və "çəmən" isimindən yaranmışdır. Ağamusa Axundov bu oykonimi Azərbaycan-türk mənşəli hesab edir. V.Aslanovun fikrincə isə bu türkizm X əsrdən qabaq fars dilində işlək olmuşdur (3, s. 84).

Yuxarıdakı nümunələrdən gördüyümüz kimi şairin şeirlərində mənsubluq baxımdan Cənubi Azərbaycana, Şimali Azərbaycana, İrana, Ərəbistana aid astionimlər işlənmişdir. Toponimlərin növlərindən biri də xoronimlərdir. Xoronimlər dedikdə ölkə, rayon, respublika, vilayət adları nəzərdə tutulur. Şəhriyarın dilində oronimlərə aid xeyli nümunə işlənmişdir: Türkiyə, Azərbaycan, Amerika, Fransa, Norveç, İsveç, İran, Çin, Qaraçəmən və s. Məsələn: Elə turşadıb İranın ayranın ki // Gözəllər gözü yaşdı İran əlindən; Dən düşümüz İsveç,Norveçdən gələ, gəlməsə biz acımızdan ölək // Qapış-qapış bir çörəyi min bölək (4, 104); Türkiyəyə getdin unutdun məni // İstanbulun ovçusu səpdi dəni (4, 108); Qərnimiz qəhrəmanı, Rüstəmi-Dastan, Rüstəm // Nə qədər varsa bu dünyada Azərbaycan eli (4, 110).

Toponimik sistemin bir hissəsini də oronimlər təşkil edir. Oronimlərin tərkibində otlaq, dağ, sahə, təpə, meşə, düz, örüş və s. yer adları cəmləşmişdir. Bu gün də dilimizə məxsus olan oronimlər bir sistem şəklində araşdırılmamışdır. Şəhriyarın şeirlərində müxtəlif oronim nümunələrinə rast gəlirik: Heydərbaba, Səhənd, Qarakol, Damqaya, Ağa düzü, Şah dağ, Dəmavənd, Qaf dağı, Tur dağı, Savalan, Mişov dağı, Eynalı, Ərk, Qarakol və s. Məsələn: Heydərbaba, qeyrət qanın qaynarkən // Qaraquşlar sənnən qopub qalxarkən; Gəl qayıdaq, çıxaq Ağadüzünə // Keçək yənə məhəbbətin sözünə (4, 55); Baş ucaldıqca Dəmavənd dağından bac alarsan // Şir əlindən tac alarsan (4, 63) və s. Şəhriyarın dilində urbanonim və dronimlərə aid heç bir nümunə işlənməmişdir.

Ədəbiyyat:

1. Axundov A. Ümumi dilçilik.Bakı, "Şərq-Qərb", 2006, 280 səh.
2. Qurbanov A. Azərbaycan dilinin onomalogiyası, "Maarif" Bakı. 1988, 596 səh.
3. Quluyev E. Şəhriyarın fars divanında türk sözləri, Bakı, 2017, 158 səh.
4. Şəhriyar M. Seçilmiş əsərləri. Bakı, Avrasiya Press", 2004, 480 səh.

Names are vocabulary of the languages of Mahammadhusein Shahriyar

Summary

Names are considered one of these Onomastics single. The names studies place names and divided different groups. The names covers diferent territorial areas. The names were widely used in the language of Shahriyar. In this article we will be talking extensively about names.

Имена в произведениях Мамедгусейна Шахрияра

Резюме

Имя – это ономастическиу единицы. В статье рассматриваются группируются названия местностей. Представлен широкий круг названий. В произведениях М.Шахрияра имена используются довольно широко. В статье даются соответствующие выводы.

Ü.Cəfərova
Azərbaycan Dillər Universiteti
Ulker_j@hotmail.com

BƏDİİ ƏDƏBİYYATDA DANIŞIQ DİLİNİN REAL NİTQDƏN FƏRQLİLİYİ

***Açar sözlər**: Danışıq dili, şifahi nitq, funksional sistem, dil vasitələri*
***Ключевые славаие**: разговорный язьл, устная речь, функциональная система, языковые средства*
***Key words**: Spoken language, verbal speech, functional system, language device (s)*

Dilçilikdə bəzən "danışıq dili" və "şifahi nitq" anlayışları eyniləşdirilir. Əlbəttə, bu, materialın səciyyəsi, onun fərqləndirməyinin çətinliyi və başqa amillərlə bağlıdır. Dilçilikdə bu problemin həllinə dair fərqli mülahizələr mövcuddur. Bəzən də personaj nitqi ilə danışıq dili eyniləşdirilir.

Məlumdur ki, canlı danışıq hazırlıqsız baş verir. Beləki, buurada bir mövzudan digərinə keçidlər səciyyəvi haldır. Bu danışanın müxtəlif hal, vəziyyət, şəxs və s. ilə əlaqədar assosiasiyaların nəticəsidir. Lakin, bədii əsərlərdəki bu "hazırsızlıq" özü əslində bir hazırlığın nəticəsidir. Bu "hazırsızlıq" daha çox psixoloq üçün maraqlı olsa da, hər halda, linqvistik baxımdan da əhəmiyyətlidir və danışıq dilinin linqvistik xüsusiyyətlərini araşdırarkən nəzərdə mütləq bu məqam das tədqiqata cəlb olunmalıdır.

Xalqın öz mədəni ehtiyaclarını ödəmək üçün işlətdiyi, elmi və bədii əsərlərdə işlədilən normalaşdırılmış dil ədəbi dil adlandırılır. Bəzi tədqiqatçılar ədəbi dil və xalq dili anlayışlarının eyniləşdirilməyi düzgün qəbul etmir. Onlar "yetişməmiş" danışıq dilini sənətkarların təkmilləşdirdiyi dildən fərqləndirməyi təklif edir. Ədəbi dili ümumxalq, yanı milli dilin lüğət tərkibindən formalaşır. Burada işlənən sözlərin mənası və işlənmə məqamları, tələffüz tərzi və yazılış qaydası müəyyən prinsipə tabe edilir, sözdüzəltmə ümumi ənənəvi qaydada aparılır. Ədəbi dil dialektlərə, loru dilə, jarqonlara qarşı qoyulur. Ünsiyyətin məqsəd və şəraitindən asılı olaraq ədəbi dildə üslubi cəhətdən fərqlənmə gedir.

Ədəbi dilin iki – yazılı və şifahi növü var. Danışıq dilindən çox-çox sonralar meydana gəlmiş ədəbi dildə məhdud qaydalar, normalar hakimdir. Ədəbi dil daha sabitdir, daim dəyişilsə də ənənəvi qaydalar sabit qalır. Ədəbi dil cəmiyyətin bütün üzvləri üçün işlədilməsi zəruri olan dildir.

Danışıq dili xüsusi üslubi səciyyəli funksional sistem olmaq etibarilə ədəbi dilin qeyri-rəsmi bir forması kimi rəsmi formaya – kitab dilinə qarşı qoyulur və bir sıra xüsusiyyətlərinə görə rəsmi ədəbi dildən fərqlənir:

1) danışıq aktı hazırlıqsız baş verir;
2) danışanlar söhbətdə bilavasitə iştirak edirlər;
3) danışıq aktı qeyri-rəsmi şəkildə baş verir.

Danışıq dili özündə intellektual və emosional nitqi birləşdirir və dialoq formasında təzahür edir. Çox zaman "danışıq dili" və "dialoq nitqi" terminləri sinonim kimi işlədilir. Dilin bütün səviyyələrində (fonetika, leksika, morfologiya, sintaksis) danışıq dilinin özünəməxsus səciyyəvi xüsusiyyətləri vardır. Danışıq sözləri qeyri-rəsmi şəraitdə ünsiyyət zamanı işlədilir. Bunlar kitab sözlərinə qarşı qoyulur.

Bədii əsərlərdə, xüsusilə dram əsərlərində personajların nitqini ümumxalq danışıq dili nümunəsi kimi vermək asan və əlverişlidir.

K.B.Qasımov göstərir ki, realist yazıçı müvafiq konstruksiyaları tipik, *saf* formada götürmür, onları təsadüfi, fərdi xüsusiyyətlərdən, adi normalardan kənara çıxan xüsusiyyətlərdən təmizlənmiş halda alır.[7,s.15]

Deməli bədii əsərlərdəki danışıq dili canlı dialoq nitqinin surəti, fotosu deyildir. Dram və nəsr əsərlərindəki danışıq dili ifadələri, dialoq bədii yaradıcılıq süzgəcindən keçirilib, müəyyən dərəcədə səliqəyə salınır.

Ədəbi dillə danışıq dilini ayıran cəhətləri aydınlaşdırarkən bunu da əlavə etmək lazımdır ki, danışıq dilinə məxsus sintaktik vahidlər, adətən, çox qısa və yığcam olur; bunlardan qrammatik üzvlənmə ya heç mümkün deyil, ya da çox zəif şəkildə özünü göstərir. Bəzən sabit sxemin tərkibində buraxılmış üzvləri bərpa etmək mümkün olmur. Bu hazır formalar canlı danışıq dilinin ümumi mənzərəsini əks etdirir.

Danışıqda subyekt situasiyadan asılı olaraq bir sözlə bu və ya digər vəziyyəti və yaxud qısa ifadə ilə fikrini əks etdirə bilir. Lakin yazıda bunlar təfsilatı ilə göstərilməlidir.

A.M.Peşkovski göstərmişdir ki, danışıq dili ona görə təbii hesab edilir ki, fikrimizin hamısını nitqimizdə ifadə etməsək də, onu elliptiklik əsasında başa düşürük və fikir aydınlığı danışanların ifadə tərzindən də müəyyən edilə bilər.

Dildə müasir insanın analitik təfəkkürü ilə əlaqədar külli miqdarda üzvlənmiş qrammatik ifadə tərzi mövcud olduğu kimi, üzvlənməyən, sinkretizm səciyyəli vahidlər də çoxdur və bunlar qrammatik strukturdan məhrumdur. Bütün bu ifadələr – istər qrammatik cəhətdən formalaşanlar, istərsə də qrammatik strukturdan məhrum olanlar şəkilcə bir-birindən fərqlənsələr də, eyni qrammatik vəzifə daşıyırlar, başqa sözlə, hər iki ifadə tərzi müəyyən məlumat bildirməyə xidmət edir və bu məlumat alınan stimula qarşı hər hansı reaksiyanın ifadəsindən başqa bir şey deyildir. Məlumat özü də nitq stimulu ola bilər. Bütün ifadələrə (həm söyləm, həm də cümlələrə) xas olan bu xüsusiyyət, yəni onların reaksiya bildirməsi, nitq stimulu olması nitqə məxsusdur.

Yuxarıda deyilənlərə əsasən bir çox dilçilər həm söyləmləri, həm də cümlələri nitq vahidi hesab etmişlər. Nitq vasitəsilə verilən məlumatın adı üçün "cümlə" terminini işlədən A.Qurbanov yazır: "Cümlə müəyyən dil formasına malik olur və bütün digər dil formaları kimi o da nitq faktı deyil, bəlkə dil faktıdır... Lakin sözlərin birləşməsi formasına görə deyil, vəzifəsinə görə cümlə hesab edilir" [1,s.32]. Bu fikri belə bir cəhət də təsdiq edir ki, eyni bir dil strukturası

(ifadə tərzi, tərkib) müxtəlif funksiyalara malik ola bilər. Məsələn*, o sağlamdır cümləsi* daha geniş cümlə daxilində *(Mən inanıram ki, o sağlamdır)* bir cümlə üzvü kimi çıxış edir. Elə buna görədir ki, adətən, budaq cümlələr cümlə üzvlərinin adları ilə adlandırılır. A.Qurbanov yazır: "Cümlə ilə onun budaq cümlə olan hissəsi arasında dil ilə nitqin və ya forma" ilə "funksiyanın arasındakı fərq durur".

Danışıq dili haqqında bir sıra mülahizələr söylənilmişdir. Məsələn, prof. A.Qurbanov yazır: "Ədəbi dilə aid olmayan ünsiyyət formalarının cəmi danışıq dili adlanır. Danışıq dilinə eyni zamanda qeyri-ədəbi dil də deyilir. Danışıq dili xalqımızın, əsasən, ədəbi dili bilməyən və yaxud da az bilən təbəqəsinə xidmət edir" [1,s.29].

A.Qurbanov ədəbi dilin şifahi və yazılı formaları olduğunu qeyd edir və şifahi ədəbi dili iki yerə bölür: a) şifahi kitab dili; b) şifahi danışıq dili.

Ədəbi dilin bəzi konkret sintaktik məsələlərinə həsr olnmuş əsərlərdə yeri gəldikcə danışıq nitqi problemlərindən az-çox məlumat verilir. Lakin həmin yazılarda danışıq nitqi yeganə, başlıca tədqiqat obyekti olmadığından onların üzərində ətraflı dayanmağı zəruri hesab etmədik.

Bundan əlavə, Kazım Ziyanın "Səhnə dili haqqında", M.Ə.Əsgərovun "Natiqlik sənəti haqqında" kitablarında danışıq nitqinin bəzi məsələlərinə toxunulmuşdur.

"Beləliklə, "danışıq dili" termini ədəbi dil nümayəndələrinin bir-biri ilə qeyri-rəsmi ünsiyyət şəraitində istifadə etdikləri hazırlıqsız nitq anlayışını əks etdirir" .[Süleymanov S.S. səh 185]

Ədəbiyyat:

1. A.Qurbanov. Müasir Azərbaycan ədəbi dili.1-ci cild. Bakı Elm və Təhsil 2010
2. Z.Budaqova. Müasir Azərbaycan ədəbi dilində sadə cümlə. Bakı, 1997.
3. Vəkilova H.İ. Şifahi və yazılı danışıq üslubu,Dil və Ədəbiyyat Beynəlxalq Elmi nəzəri jurnal,Bakı 2014
4. S.S.Süleymanov. Nitq mədəniyyəti, Bakı,yazıçı, 2010
5. Qasımov K.B. "Conversational English-Azerbaijan,Azerbaijan English conservation book" Bakı, Elm, 1988
6. F.M.Ağayeva "Azərbaycan danışıq dili", Bakı, Maarif,1987
7. İsmayılova Dilarə "Typology of exercises for teaching dialogues" Bakı, Mütərcim,2004

в художественной литературе разлличие разговорного языка от речи

Резюме

Среди всех форм языкознаний художественная литература занимает особое место, потому что их целью является обьединение всех народов и наций

Summary

DIFFERENCE BETWEEN SPOKEN LANGUAGE AND THE SPEECH IN LITERARY TEXTS

Literary language is of particular importance to other forms of language since it associates all the members of the society, and all the nations

N.X.Bağirova
Azərbaycan Dillər Universiteti

MÜASIR İNGİLİS DİLİNDƏ GƏLƏCƏK ZAMAN FORMALARININ SEMANTİKASI

Açar sözlər: *kateqoriya, zaman, nisbi zaman.*
Key words: *category, tense, relative tense*
Ключевые слова: *категория, время, относительное время*

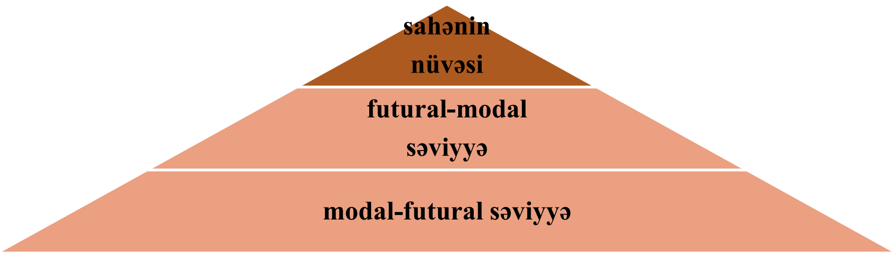
İngilis dilində futurallığın FSS-nin (funksional semantik sahəsinin) struktur modelini, futurallıq, modallıq arasında mövcud olan qarşılıqlı münasibətlərini, həmçinin ingilisdilli materialların əsasında aparılan futural situasiyalarının kommunikativ aspektlərini təhlil edərkən görürük ki, futurallığın formalaşmasında qrammatik vasitələr əsas rol oynayır və aparıcı yer tutur. Dil sistemində və kommunikasiya prosesində bu vasitələr söyləmin kateqorial semantikasının ifadə vasitələridir və cümlənin xarici sintaqmatik strukturunu formalaşdırır.

Dilçilik ədəbiyyatlarından bəllidir ki, müasir ingilis dilində futurallığın qrammatik ifadə vasitələrinə aşağıdakı konstruksiyalar aiddir:

1) "will" köməkçi feillə yaranan felin zaman kateqoriyası; 2) "mümkünlük, qabaqcadan demə, proqnozlaşma" və "*güman etmə*" mənaları ilə "*would, can / could, may / might" modal fellər*; 3) "*zərurilik, vaciblik*" mənaları ilə "*must, need, to have to, ought to, shall / should"* modal feillər; 4) *"to be going to"* feili ilə formalaşan futural konstruksiyası; 5) feillərin indiki zaman formaları - Present Continuous, Present Simple; 6) "*to be likely to, to be about to, to be surely to, to be to*" feilləri ilə formalaşan futural-modal konstruksiyalar; 7) "*istək, arzu, niyyət, fikir, ümid, intizar*" bildirən "*to want, to wish, would like, to be eager, to long, to be willing, to intend, to strive, to expect, cannot wait, to hope, to look forward*" feilləri ilə formalaşan konstruksiyalar; 8) *"planlaşdırma"* mənası olan *"to plan, to schedule, to decide, to settle"* feilləri ilə olan konstruksiyalar; 9) *"məhkum, duçar edilmiş"* və *"zərurilik, labüdlük"* mənaları olan *"to tend, to doom, to be bound to"* feilləri ilə olan konstruksiyalar; 10) *"söz, vəd vermə"* və *"hədə, təhdid"* mənaları olan *"to promise, to threaten, to warn, to caution"* feilləri ilə olan konstruksiyalar; 11) *"coming, upcoming, expected"* və başqa deyktik sifətləri ilə olan konstruksiyalar; 12) *"bride-to-be, meeting to take place, soon-to-happen"* felləri ilə formalaşan məsdər konstruksiyalar; 13) məqsəd bildirən məsdər konstruksiyalar, məsələn: *"He went back <u>to fetch some blankets</u>";* 14) *"there is / are to do"* işarə edən konstruksiya; 15) *"arzu, niyyət, məqsəd, meyl, səbəb"* mənaları ifadə edən strukturlar: imperativ cümlələr, *"to demand, to ask, to beg, to order"* və s. feilləri ilə formalaşan konstruksiyalar.

Futurallığın FSS-nin modelinin formalaşması zamanı futurallıq kateqoriyasının semantik mürəkkəbliyini mütləq nəzərə almaq lazımdır. Həmin xüsusiyyət futurallıq və modallıq kateqoriyalarının arasında mövcud olan xüsusi yaxın əlaqələrlə izah edilir. Bu xüsusiyyət sahənin xarici strukturuna təsir edir. Futurallığın FSS-nin çərçivəsində futurallıq və modallıq kateqoriyalarının arasında mövcud olan xüsusi qarşılıqlı münasibətlərinin ətraflı və dəqiq dərk olunması üçün sahənin xarici strukturuna ikisəviyyəli forma verilir.

Futurallığın FSS-nin strukturunun 1-ci sxeması



Futurallığın FSS-nin birinci futural-modal səviyyəsi nüvədən və öz funksional keyfiyyətlərinə görə ayrılmış və onlara daxil edilən müxtəlif vasitələrlə büruzə olunan bir neçə periferiya ərazilərindən ibarətdir. Həmin səviyyədə elə dil vasitələri nəzərə alınır ki, onlar üçün mətndə futurallıq anlayışının ifadəsi əsas və ya əsas funksiyalarından biridir. Bu o deməkdir ki, həmin vasitələrinin sayəsində gələcək zaman mənasının ifadəsi eksplisit şəkildə baş verir.

Adı çəkilən səviyyənin uzaq periferiya ərazisinə leksik və leksik-qrammatik vasitələr, o cümlədən zərflər və zamanın adverbial konstruksiyaları, zaman budaq cümlələri aid edilir, onlar isə, öz növbəsində, əlavə və yaxud dəqiqləşdirən funksiyanı icra edir.

Futurallığın FSS-nin ikinci modal-futural səviyyəsində öz modal mənasının nəticəsi kimi futurallığı ifadə edən dil vasitələri birləşdirilib, yəni həmin vasitələrinin sayəsində gələcək zaman mənasının ifadəsi implisit şəkildə baş verir.

Təqdim edilmiş səviyyə öz modal xarakteristikalarına görə fərqlənən seksiyalara bölünür. Bu bölmələr öz semantik xüsusiyyətlərinə görə müəyyən dərəcədə birinci səviyyə ilə kəsişir ona görə ki, birinci səviyyənin dil vasitələri mətndə modal xarakter daşıya bilər.

Əsas fərq ondan ibarətdir ki, birinci səviyyəyə daxil olunan vasitələr, gələcək zaman mənasının ifadəsini ya implisit şəkildə, ya da ikinci məna kimi həyata keçirir.

Müasir ingilis dilində futurallığın funksional semantik sahəsi monosentrik strukturdur. Onun mərkəzi qrammatik struktur və "will" köməkçi feil hesabına formalaşır. Gələcək zamanın ifadə dil vasitələrinin funksional nəzər nöqtəsindən "will" feili ilə yaranan formalar ən universal formalardır. Baxmayaraq ki, "will" ilə olan konstruksiya tamamilə qrammatikləşmiş kateqoriya deyil, o inkişaf etmiş paradiqmatik sistemə malikdir.

Nüvədən sonra gələn bölməni "to be going to" ilə yaranan konstrusiyalar, "Present Continuous" və "Present Simple" zaman formaları kimi dil vasitələri tutur.

Yuxarıda qeyd olunan formalarının vasitələri ilə ifadə olunan gələcəkdə baş verəcək hərəkət, hadisə, bir qayda olaraq, realizə olunmağa yüksək mümkünlüyə malikdir. Ola bilər ki, bu da formalarının əsas, ilkin funksiyası ilə bağlıdır. İndiki zaman, əslində, reallığın tərəflərindən biridir. Buna görə də indiki zamanın qrammatik formaları hərəkəti reallığa yaxınlaşdıran kimi qəbul edilir.

Misallara nəzər salaq:

We're almost there, and I'm hungry. "Should I get the chocolate Oreo Mudslide? Oh, wait – White Chocolate Peanut Butter Truffle! What are you getting?" - I ask Sam. – "Is there anything with a longer name? I want that." – "Fine, I'll pick for you. You're getting the pineapple one." (GL (Girls' life magazine), *November 2006, Vol. 13, Issue 2 , p.84*). *...the series has already tackled identity theft, blackmail and a hidden love child. Says costar January Jones: "It's fun to find out what crazy things we're going to get to do next."* (*People, August 18, 2008, p. 97*). This weekend you know you'll be working up the motivation to get off the couch – and to the gym. (*March 17, 2007, p.126*).

Nümunə kimi təqdim etdiyimiz cümlələrdə qeyd olunan konstruksiyalar gələcək istəyi (niyyəti) ifadə edir. Onlar vasitəsilə ifadə edilən mənaları öyrənən zaman, qeyd etmək lazımdır ki, müxtəlif vasitələrlə ifadə olunan gələcəkdə baş tutacaq hərəkətlər semantik cəhətdən konstruksiyaların əsas mənaları ilə şərtlənir.

Birinci misalda niyyət Present Continuous forması ilə ifadə edilir və dərhal baş verəcək hərəkətin xarakterini daşıyır. O, başqa misallarda ifadə olunan niyyətlərdən daha çox realizasiyaya yaxındır.

Birinci səviyyənin digər bölməsində futural-modal konstruksiyalarını təqdim edən dil konstruksiyaları mövcuddur. Onlar mətndə az işlədilir və yüksək modal məna çalarlarına malikdir. Bu qrupa *"to be about, to be sure, to be likely"* ifadələrlə yaranan konstruksiyalar, *"to be to" modal fellə və "there is to do"* modal konstruksiyası aiddir. Həmin konstruksiyalar hərəkətin güman olunmağı, mümkünlüyü çox parlaq ifadə olunan modal məna çalarlarına malikdir. Belə konstruksiyalar ilə işlənən cümlələrə nəzər salaq və onların funksional semantikasını təhlil edək*: The sun in Pisces has lowered your boredom threshold, and your home, school, and social lives are all about to drive you insane.* (*March 17, 2007, p.176*). *Sovereign Wealth Funds will continue to buy up big chunks of Western banks and blue-chip companies, as well as investing more broadly in a new range of countries and currencies (which is likely to make forex movements stronger and more unpredictable).* (*Newsweek, June 9, 2008, p. 28*). *Even with the world's heritage disappearing at an alarming rate, there are still amazing discoveries to be made.* (*Archaeology, January - February 2009, p.20*).

Gördüyümüz kimi, əlavə kontekstual elementlərinə əsaslanaraq, həmin misallar gələcəyə bir başa işarə edir.

Birinci misal ulduzların cədvəli mətnindən götürülüb və, beləliklə, bilavasitə gələcək hadisələrinin təsnifinə aidiyyatı var. Bu cümlədə "to be about" ilə yaranan konstruksiya təxirəsalınmaz hərəkətin gələcək zamanını ifadə edir.

İkinci cümlədə "will" ilə modal felin konstruksiya göstərir ki, söhbət gələcək zamandan gedir. Bu cümlədə *"to be likely"* ilə yaranan konstruksiyasının işlənməsi kostruksiyanın futural xarakterini müəyyənləşdirir.

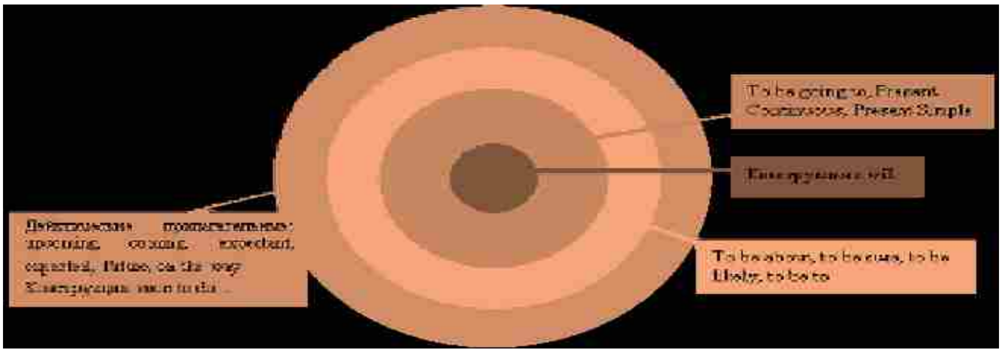
Üçüncü cümlədə danışan insan gələcəkdə baş verəcək hərəkətin realizasiyasına öz əminliyini ifadə edərək qulaq asanı gələcəyə yönəldir. Danışan insana gələcək zamanın özünəməxsus inventarizasiyasını həyata keçirtməyə "there is" və ya "there are" + məsdər ilə yaranan konstruksiya kömək edir.

Birinci səviyyənin növbəti üçüncü bölməsində gələcək zamanın dil ifadə vasitələri mövcuddur və onlar təyin kimi fəaliyyət göstərərək təyin edilən obyekti gələcək zaman ilə əlaqələndirirlər. Onlara deyktik sifətlər aiddir, məsələn: "upcoming, coming, expectant, expected, future, on the way" və s. Bu növ sifətlər tez-tez reklam mətnlərində və başlıqlarında elliptik konstruksiyalarında işlənir. Aşağıdakı misallara nəzər salaq: *BABYMOUSE. The sassy mouse with attitude to spare! Get ready to rock with Babymouse: Rockstar! Coming this fall!* (GL (girls' life magazine), *November 2006, Vol 13, Issue* 2). *Coming soon in Archaeology* (*Archaeology, January - February 2009*).

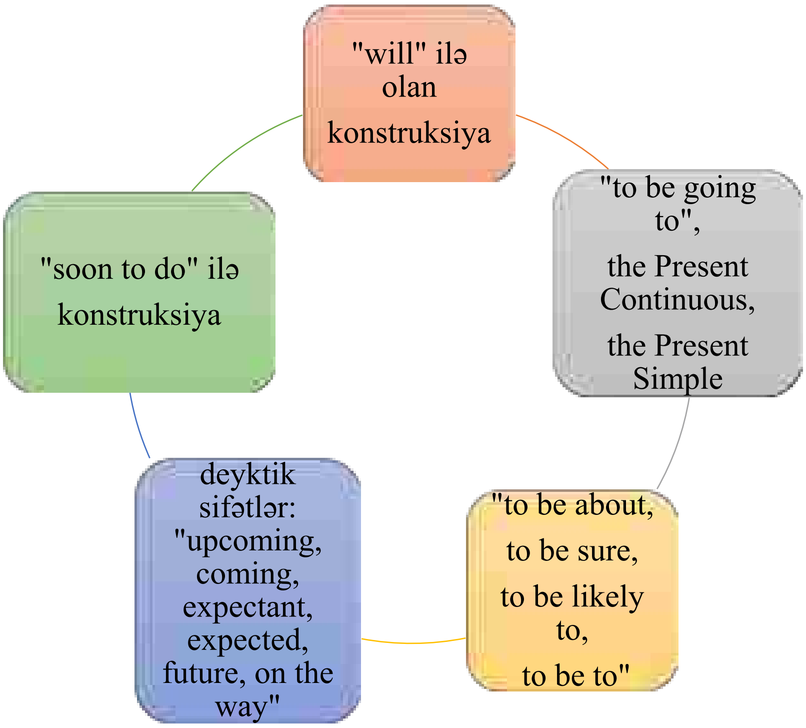
Təsnif olunan bölməyə "soon" zərfi + məsdər ilə yaranan konstruksiyanı və yaxud təyin edilən isimdən sonra gələn məsdər ilə yaranan konstruksiyanı aid etmək zəruridir. Həmin konstruksiyalar təyin funksiyasını yerinə yetirir və gələcək hərəkətin keyfiyyətinə və ya təyin olunan subyektin yaxud obyektin vəziyyətinə işarə edir. Misal üçün "soon to be wife, the work to do" ilə yaranan aşağıdakı konstruksiyaları göstərmək olar: *To be launched in 2007, it won't capture light from other Earths. Instead, from a vantage far beyond the moon, it will chase their shadows.* (*National Geographic, December, 2004). Actress Diane Lane takes us on the remarkable journey that is her life – from a most unorthodox childhood to her second shot at love to her secret for being the sexiest soon-to-be-40-year-old in Hollywood.* (*In Style, January, 2005).*

Yuxarıda qeyd olunan feli kateqoriyalarından və futural-modal konstruksiyalarından fərqli olaraq həmin strukturlar cümlədə bilavasitə predikativ münasibətlərinin xarakterini təyin etmir, halbuki onlar müəyyən dərəcədə məlumata (mesaja) müəyyən temporal dinamikanı əlavə edir.

Qeyd olanları sxem şəklində təqdim etmək olar.



Və yaxud Futurallığın FSS-nin strukturunun 2-ci sxeması



FSS-nin strukturunda futurallığın qrammatik ifadə vasitələrindən bəhs edərkən qeyd etmək istəyirik ki, təqdim olunan sxema futurallığın FSS-nin birinci səviyyəsinin daxilində gələcək zamanın ifadəsində qrammatik vasitələrin tutduğu mövqeyi nümayiş etdirir.

Sonra isə, futurallığın FSS-nin periferiya ərazisində birinci səviyyəsinə leksik vasitələr və sintaktik konstruksiyalar daxildir. Mətndə onlar əlavə və dəqiqləşdirici funksiyanı yerinə yetirir, və, bir qayda olaraq, onların yoxluğu ifadənin kateqorial strukturunu dəyişmir.

Futural zərflik vasitələrinin adı çəkilən qrupa aşağıdakı dil kateqoriyalarını aid etmək olar:

- "tomorrow, later, soon" zaman zərflikləri;
- "next year, next time, next month, next week, next day, two days later" adverbial konstruksiyalar;
- "the day after tomorrow, at this moment, in the coming year, in ten years (days, etc.), after a month" önlüklü konstruksiyalar;
- "in 2012, at 7 p. m., on 2nd April, by 2 p. m. tomorrow" tarix və zaman göstəriciləri.

Futurallığın FSS-nin ikinci səviyyəsində mətndə futural ifadə vasitələrini təqdim edən vasitələr birləşir. Bu səviyyədə təhlilə futural sahənin sərhəddə olan bölmələri cəlb olunur, yəni elə bölmələr ki, onlar öz funksional-semantik məzmununa görə futural sahənin başqa sahələrlə, əsasən də modal sahələrlə kəsişməsində yerləşir. Sahələrin kəsişmə sahəsindən asılı olaraq aşağıdakı sərhəd bölmələri göstərmək olar.



Qeyd olunduğu kimi futurallığın FSS-nin ikinci səviyyəsini təşkil edən səkkiz bölmə mövcuddur. Hər bölmə futural kateqoriyası ilə müxtəlif dərəcədə qarşılıqlı təsir edən, müəyyən modallıq kateqoriyasına və ya semantik cəhətdən oxşar olan modal mənalarının qrupuna əsaslanır.

Birinci bölmə futurallıqla modallığın qovuşuq yerində yerləşir. Bu yarımbölməyə aid olan fellər, "istək, arzu" felindən başqa, "niyyət, üstünlük vermə" mənalarını bildirir. Buraya "to want, to wish, would like, to be willing, to love, to like" və s. felləri aid etmək olar.

Ayrıca bölmə "gözləmə, ümid etmə, can atma, intizar, məqsəd" kateqoriyasının əsasında formalaşır. Buraya "to hope, to expect, to be eager, to long, cannot wait, to look forward, to intend, to strive" və s. fellər daxildir. Həmçinin oxşar modal-futural mənalar cümlədə məqsəd zərfliyi funksiyasını yerinə yetirən məsdər konstruksiyasının köməyi ilə implisit məna kəsb edir.

Həmin sahənin ikinci səviyyəsində üçüncü bölməni planlaşdırılmış, qabaqcadan danışılmış mənada olan dil ifadə vasitələri tutur. Başlıca olaraq, buraya planlaşdırma ilə bağlı olan feillər aiddir, məsələn: "to plan, to schedule, to appoint, to figure, to design" və s. Bir qayda olaraq, qeyd olunan feillər subyektin istəyi, iradəsi və niyyətindən asılı və yaxın gələcək zamana yönəlmiş hərəkəti ifadə edir.

Növbəti bölmə "zərurət, labüdlükdir" sahəsi ilə sərhəddə yerləşir. O, bir sıra modal feilləri əhatə edir. Belə ki, "shall, should, must, ought to, need, to have to" və s. bu bölməyə aiddir. Bu bölmənin feilləri "zərurilik, lazımlıq, labüdlük, vaciblik, öhdəçilik, təəhhüd, gələcək vəzifələr" ifadə edir. Bu bölməyə daxil edilən bütün modal feillər nitqdə əsas modal mənalarının ifadəsi üçün işlənir, lakin onların istifadəsi zamanı hər bir kontekstdə gələcək zaman implisit məna kəsb edir.

"Zərurət, labüdlük" bölməsinə yaxın olan "zərurilik, məhkumluq" mənalarına əsaslanan digər bir bölmə mövcuddur. Buraya dil vahidləri olan "to doom, to tend, to be bound to" feillərini aid etmək olar.

Altıncı bölmə "güman etmə, mümkünlük" bildirən sahə ilə kəsişir. Bu bölməyə aid olan feillər "ehtimal, fərz, fikir, niyyət, imkan, şərait, fürsət, mümkünlük, yəqinlik, həqiqətə uyğunluq" mənalarını ifadə edir. Onlara "may / might, can / could" modal felləri aiddir.

Yeddinci bölmə futurallığın və modal mənalarının qarşılıqlı təsirinə əsaslanır, məsələn "hədə, təhdid, vəd etmə, söz vermə"anlamlarını ifadə edən feillər. Bu qrupa həmçinin "hədə-qorxu və söz vermə" mənalarında işlənən dil vahidləri olan "to threaten, to intimidate, to overhang, to menace, to impend, to promise, to hold out, to engage, to vow, to guaranty" kimi feilləri də aid etmək olar.

Xüsusi bir bölmə "sövq, meyl, məqsəd" mənalarını əks etdirən mikrosahənin ilə sərhədində formalaşır. Bu mənanı ifadə edən bütün qrammatik konstruksiyalar gələcək zamanı implisit şəkildə ifadə edir, çünki onlar gələcəkdə yerinə yetiriləcək hərəkətə işarə edir.

"Arzu, niyyət, istək, sövq, meyl, məqsəd" bildirən ifadə vasitələri dil elementlərinin geniş spektrini əhatə edir: imperativ strukturlar, modal feillər ilə formalaşan konstruksiyalar, "xahiş, məsləhət və tələb" bildirən feillərlə yaranan kostruksiyalar və s.

Sövqedici strukturlar müxtəlif praqma-kommunikativ strukturlara malik ola bilər. Onlar isə, öz növbəsində,

"əmr, komanda, xahiş, nəsihət, məsləhət, tövsiyyə" və s. mənaları olan ifadələri əhatə edir.

Qarşıya qoyulan kommunikativ vəzifədən və istifadə olunan dil konstruksiyalarından asılı olmadan bütün sövqedici ifadələr gələcək zamana implisit şəkildə yönəlir.

Futurallıq modallıq ilə sıx olan əlaqəsinə baxmayaraq yenə də temporallığın subkateqoriyasıdır. Bu onunla izah edilir ki, futurallıq deyktik vektor kateqoriyasıdır, yəni onun əsas kateqorial əlaməti ondan ibarətdir ki, o, hadisəni say hesabı məqamına və ya dövrünə aid edir. Bununla belə xarici modal xarakterik cəhətləri, nə qədər tətbiq olunan qrammatik formadan onlar ayrılmaz olsalar belə, yenə də semantik cəhətdən müstəqildir, yəni semantika səviyyəsində futural xarakterik cəhətlərindən fərqlənə bilər.

Ədəbiyyat:

Azərbaycan dilində

1. Abdullayev Ə.Ə. Mətn, məna və anlama (kommunikativ-koqnitiv təhlil), Bakı, DDA, BDU, 2001, 56 s.
2. Cahangirov F.F. İngilis və Azərbaycan dillərində modallığın struktur-semantik tədqiqi (müqayisəli-tipoloji tədqiqat), Bakı, DDA, 2006, 34 s.
3. Quliyev H.K. Müxtəlif sistemli dillərdə felin semantik təsnifatı, Bakı, Elm, 2005, 255 s.
4. Sadıqov R. Müxtəlif sistemli dillərdə obyektiv və qrammatik zaman əlaqələri, Bakı, Nurlan, 2004, 115 s.
5. Vəliyeva N.Ç. Müxtəlifsistemli dillərdə feli birləşmələrin tipoloji təhlili. Bakı, "Avropa" nəşriyyatı, 2008, 862 s.

Rus dilində

6. Курмаева И.И. Функционально-семантический анализ форм будущего времени глагола в английском и немецком языках. Филология и культура. Philology and Culture. № 2 (32), 2013, с. 29-32.
7. Рейхенбах Г. Направление времени, М., Едиториал УРСС, 2003, 360с.
8. Тураева З.Я. Категория времени, Время грамматическое и время художественное, М., Высшая школа, 1979, 219 с.
9. Фичи Джусти Ф. Об употреблении презенса СВ и о значении форм будущего времени. М., Индрик, 1996, с. 311-320.
10. Шелякин М.А. Модально-аспектуальные связи, ТФГ, Наука, 1990, 130 с.

The Semantics of the Future Tense forms in Modern English

Summary

On the basis of the English language's material the analysis of the communicative aspect of the future situations and the structure's models of the futurum's Functional-Semantic Field (FSF) and also the mutual connections between the categories of the futurality, modality and aspectuality gave to us the opportunity to come to the conclusion that the grammatical means plays a great role and has the leader place in the process of formation of the future time.

In the structure of the English language and in the process of communication these means of the statement are the means of expression of the categorial semantics and they form the exterior syntagmatic structure of the sentence. In Modern English the various categories and constructions are graded to the grammatical means of futurality's expression. Represented to your attention in this article there are different patterns of the futurum's FSF (Functional-Semantic Field)

Семантика форм будущего времени в современном английском языке

Резюме

Анализируя структурную модель семантики футуризма, ее взаимоотношения с футуризмом и коммуникативные аспекты футуристических ситуаций на основе материалов английского языка, мы приходим к выводу, что грамматические средства играют ключевую роль в формировании футуризма (будущего).

В языковой системе и процессе коммуникации эти средства являются средством выражения семантики речи и образуют внешнюю синтаксическую структуру предложения. Современный английский язык включает в себя различные концепции грамматических выражений футуризма. В данной статье описывается структура функциональной семантической области футуризма.

Ə D Ə B İ Y Y A T Ş Ü N A S L I Q

Ə.U.Əliyev
Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetinin Ağcabədi r-n filialı

NƏSİMİ FƏLSƏFƏSİ İNSANLIĞIN DƏRKİDİR

Açar sözlər: *Allah, Nəsimi, kamil insan, eşq, həqq, kamillik*
Key words: *God, Nasimi, perfect man, love, correctness, perfection*
Ключевые слова: *Аллах, Насими, совершенный человек, любовь, справедливость, совершенство*

Nəsimi şəxsiyyətini, dünyaya baxış fəlsəfəsini, deyim-duyum bacarığını, ən yüksək şairlik simasını, əsrlərin daş yaddaşına nəqş edib, bu günümüzə çatdıran onun təkrarolunmaz yaradıcılığıdır. Nəsimi yaradıcılığı qəzəl, müstəzad, tərcibənd, məsnəvi, müləmmə, rübai və tyuğlarla cilalanmış bir xəzinədir. Onun şeirlərini oxuduqca belə qənaətə gəlirəm ki, Nəsimi öz şeirlərini bədahətən demiş və sonradan yazıya almışdır. Çünki şeirlərindəki xitabən söyləmələr, şeir dilinin canlı danışıq dilinə yaxın olması, çağırış xarakterli nidalar, ritorik suallar, əmr-fərman xarakterli deyim və duyumlar bu fikri söyləməyə əsas verir.

Nəsimi yaradıcılığının müəyyən məsələləri ədəbi nəzəri fikirdə öz əksini tapmışdır. Belə ki, 1.Ana dilində yazılan fəlsəfi qəzəlin banisi olması, 2.Azərbaycan türkcəsinin tarixi inkişafında Nəsimi yaradıcılığının müstəsna əhəmiyyəti, 3.Azərbaycan dilində ilk dəfə müstəzad, mürəbbe və tərcibənd yazan Nəsimi olmuşdur və s.

Lakin Nəsimi, sahili görünməyən ümmandır, onun sahilini fəth etmək çox çətindir. Bu isə Nəsimi dühası, Nəsimi böyüklüyüdür. Məncə, Nəsimi dünyasını, Nəsimi böyüklüyünü anlamaq insanlığın dərkidir. Odur ki, Nəsimi məkan və zamana sığmayan insanlığın kamillik zirvəsidir. Bunu şair özü də laməkan olması və kövnü məkana sığmadığı ilə bəyan edir:

Gərçi bu gün Nəsimiyəm, haşimiyəm, qureyşiyəm,
Məndən uludur ayətim, ayətə, şanə sığmazam. (səh. 320)
Məndə sığar iki cahan, mən bu cahana sığmazam,
Gövhəri-laməkan mənəm, kövnü məkana sığmazam.
Gərçi mühiti- əzəməm, adım adəmdir, adəməm,
Tur ilə künfəkan mənəm, mən bu məkana sığmazam.
Zərrə mənəm, günəş mənəm, çar ilə pəncü şeş mənəm,
Surəti gör bəyan ilə, çünki bəyana sığmazam. (səh. 319)

Nəsimi cəsarəti, mübarizliyi, o dövrdə deyilməsi mümkün olmayan "ənəlhəq" sözünü bəyan etmişdir:

Sirri-ənəlhəq söylərəm aləmdə, pünhan gəlmişəm,
Həm həq derəm, həq məndədir, həm xətmi-insan gəlmişəm.(səh. 335)

Nəsimi "ənəlhəq" deməklə insanı elə bir əlçatmaz zirvəyə ucaltmışdır ki, bu zirvəni heç bir bəşər övladı fəth edə bilməmişdir. Bu insanlıq zirvəsi Nəsimi fəlsəfəsinin qayəsini təşkil edir.Lakin o dövrdə Nəsimi fəlsəfi duyumunun dərkinin dərkedilməzliyi ucbatından dayaz düşüncəli fanatiklər tərəfindən onun qətlinə fərman verilmişdi. Bu o dövrün cahillik kodeksidir.Bu gün isə Nəsiminin qətlinə fərman verənlər onun dərk olunmasını təbliğ edirlər. Bu isə müasir dövrün kamillik zirvəsidir.

Həq təalanın kəlamı nurdur,
Görməyən ol nuri həqdə durdur.
Çün ənəlhəq söyləyən Mənsurdur,
Gəldi İsrafil əlində surdur.

Həq sözün gör ki, necə dürdanədir,
Həq sözünü bilməyənlər da nədir?
Cahilü nadan nə bilsin danə dür,
Danəyi dana bilir kim, danədir.(səh. 580)

O, "həq məndədir" dedikdə özünün kamil insan olduğunu və kamillik fəlsəfəsini bəyan edir, Allah məni öz timsalında yaratmışdır deyir. Dünyada bəşər övladının, kamil insanın varlığının əsl qiymətini, şüurluluq dərəcəsinin ən yüksək zirvəsini Nəsimi fəth etmişdir, bu nəsimi zirvəsidir. İnsanın varlığı Allahı, dini-məfkurə anlayışını, ideya və

ideologiyanı kəşf edir, onu yaşatmaqla yaşayır. Dünyada insan yoxsa bu anlayışların heç biri olmayacaq. Ona görə də Nəsimi kamil insanı dərk olunan, varlığın ən uca zirvəsi, kainatın bir zərrəsi və bütövlüyün əksi kimi tərənnüm edir.

Həq təala adəm oğlu özüdür,
Otuz iki həq kəlamı sözüdür.
Cümlə aləm bil ki, Allah özüdür,
Adəm ol candır ki, günəş üzüdür.

Adəm odur ki, cahanın canıdır,
Adəmə yol bulmayanlar fanidir.
Adəmin vəchinə sirri kainat,
Oxugil ki, qibleyi-rəhmanıdır.(səh. 585)

Nəsimi dünyaya bəyan edir, sanki fərman verir, mübarizliyə səsləyir, moizə oxumur.Nəsimi "mən" deyəndə mənəm-mənəmlik deyil, bəşər övladını, insanı nəzərdə tutur. İnsanın böyüklüyünü göstərməklə bərabər, onun dərk olunmasını təbliğ edir:

Ey Nəsimi, sən həqqi bil, həqqi iqrar eylə kim,
Çünki insanü bəşərsən, həq deyən insan mənəm!(səh. 396)

Nəsimi həqq əhlini insan və insanlıqdan kənar olanları şeytan adlandırır:

Nəfsin kim ki, bildi buldu həqqi,
Nəfsini bilməyənlər oldu şəqi...
Kim ki, bildi bunları insandır,
Bilməyən anı bil ki, şeytandır.(səh. 561)

Həmçinin Nəsimi gözəllik aşiqidir.Odur ki, o, öz sevgisini, bəşəri gözəli ilahi varlıq səviyyəsində tərənnüm etmişdir. Eşq sərkərdəsi olduğu üçün bu yolda canını fəda etmişdir:

Eşq ilə gəldi cəmiyi-ənbiya,
Eşqdir seyrü süluki-övliya.
Eşq ilə yola girərlər biriya,
Eşq ilə vasil olurlar tanrıya.(səh. 575)

Nəsimi ədəbi məktəbini tam varlığı ilə dərk edən və bu yolda Nəsimi ideyalarına dirsəklənən bayatı ustası Sarı Aşiq XVII əsrdə belə bəyan etmişdir:

Mən Aşiq soy iləndir,
Şahmar da soy ilandır.
Nəsimi tək bu aşiq,
Yolunda soyulandır.

Bununla da Sarı Aşiq Nəsimi soyuna və ideyalarına bağlılığını söyləməklə onun davamçısı olduğunu bildirmişdir. Nəsimi ədəbi məktəbi, ideyaları uğrunda dərisi soyulmaqla fəxr edilən ədəbi məktəb deyildir, bu ədəbi məktəb elə bir fəlsəfi duyum məktəbidir ki, bunu Nəsimi fəth etmişdir. Odur ki, bu fəlsəfi duyum hələ də tam dərk olunmur:

Heç kimsə Nəsimi sözünü kəşf edə bilməz,
Bu quş dilidir, bunu Süleyman bilir ancaq.(səh. 28)

Nəsiminin soyulması məsələsində Nəsiminin dözümlülüyü deyil, (dözümlülük qul fəlsəfi təlimidir) zülmün dərəcəsi, haqsızlığın ölçüsü avamlığın şiddəti, dərinliyi təbliğ olunmalıdır.

Nəsimi dinsiz, imansız, Allahsız deyildir. O dini elimləri dərindən bilən alimdir. Bəyan edir ki, dünyada nəyə baxarsansa orada Allahı gör, Allah səninlədir. Bu isə Allahın böyüklüyünü zaman və məkana sığmazlığıdır:

Hər nəyə kim, baxırisən anda sən allahı gör,
Qəncərü kim, əzm qılsan sümmə-vəchüllahı gör!
Bu ikilik pərdəsindən keç, hicabı rəf qıl,
Gəl bu birlik rövzənindən bax, bu sirrüllahı gör!(səh. 452)

Nəsimi bədii sual yaratmağı forma xatirinə deyil, bununla bir insan kimi, özünün kamilliyini nümayiş etdirir, həmçinin cəhalət cahillərini qəflət yuxusundan ayılmağa səsləyir və aləmin vəhdətdə olduğunu bəyan edir:

Nə səbəbdəndir qəmər gah bədr olur, gahi hilal,
Sirri-xurşidin əcəb başında sövdası nədir?!

Niçün olmuş mərkəzi-xaki əcəb biçün misal,
Ya bu taqi-sərnügunun səqfi-minası nədir?! (səh. 462)

Dörd müxalif cəm olanda bil ki, əsması nədir,
Elm ilə bilgil anın ismü müsəmması nədir?!

Əhli- həq hər yerdə məskən dutsa həqdir mənzili,
Kəbəvü bütxanəvü məscid, kəlisası nədir?!

Dünyanın qalü qilindən keç, Nəsimi, fariğ ol,
Aləmi-vəhdəti gözlə\ bunca qovğası nədir?! (səh. 464)

Nəsimi dünya miqyaslı bir şairdir, onun 600 illik yubleyi 1973-cü ildə YUNESKO tərəfindən qeyd edilmişdir.

Ədəbiyyat:

1. İmaməddin Nəsimi. Seçilmiş əsərləri, Bakı, 1973.

Философия Насими – это познание человека

Резюме

Насими в своем творчестве воздвигает человека на самую высокую ступень. Основу его творчества составляет человек и его духовный мир. Поэт уверен, что человек способен достичь совершенства во всем. Поэтому его творчество – это призыв к человеку.

Nasimi's philosophy is the understanding of humanity

Summary

Nasimi thinks that, the human iş the highest peak on his creativity. The basis of his creativity is the human and its inner world. The poet is sure that, if the human wants, he can achieve complete perfection. For this reason, the creativity of Nasimi is a watchword.

С.Н.Исмайлова
Бакинский славянский университет

О КОМИЧЕСКОМ В ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Ключевые слова: *комическое, детская литература, юмор, басня, юный читатель, детский писатель*
Acar sözlər*: komik, uşaq ədəbiyyatı, yumor, təmsil, gənc oxuci, uşaq yazıçısı*
Key words*: Comic, children's literature, humor, representation, young reader, children's writer*

Литература для детей имеет свою специфику, которая отражается на многих сторонах художественных произведений, относимых к детской литературе. Главным функциональным посылом в детской литературе всегда был воспитательный, ставящий целью формирование нравственного облика юного читателя. Именно поэтому большое значение имела и имеет в произведениях о детях и для детей комическая доминанта.

Комическое имеет огромное значение для всей структуры детской литературы. Через смех, который входит как органическая составляющая в различные литературные направления, в том числе и в детскую литературу, достигается, с одной стороны, развлекательность чтения, а значит и психологическая разрядка читателей, с другой – происходит фиксирование внимания на нежелательных сторонах человеческой натуры. А это подспудно направлено на исправление нравов, предостережение от дурных поступков, т.е. дидактику.

Одним из жанров литературы, содержащим нравоучительный момент и в то же время основанным в той или иной мере на высмеивании пороков, является басня. Не случайно, Белинский подчёркивал как основные качества этой жанровой формы её нравоучительность и комизм.

Как говорится в «Литературной энциклопедии терминов и понятий»: «Басня – жанр дидактической литературы: короткий рассказ в стихах или прозе с прямо сформулированным моральным выводом, придающим рассказу аллегорический смысл», а также: «Часто в басне присутствует комизм, часто – мотивы социальной критики» (1).

Басня, короткий рассказ, чаще всего стихотворной формы, обладающий иносказательным смыслом, издавна входит в круг детского чтения. Элементы басенного жанра присутствуют в фольклоре всех народов мира. Однако, родоначальником её, по общему мнению, считается древнегреческий писатель Эзоп (6 в. до н.э.), имя которого и породило широко известное выражение «эзопов язык».

Басня стала одним из самых популярных жанров и в русской литературе 18 – первой половины 19 века. И немаловажную роль в этом сыграло издание в России в 1747 году в переводе с французского «Эзоповых басен с нравоучением и примечаниями Рожера Летранжа».

В 1788 году на русском языке выходит, опять же переведенная с французского языка, книга «Басни, в стихах и прозе, выбранные из лучших писателей». А в 1803 году «Басни и сказки индийские, сочиненные Вишну-Самою, на древнем индусском или санскритском языке и служившие образцом басням Пильпаевым, Езоповым и пр.»

Потешные басни создавали в 18 веке А.П.Сумароков, И.Хемницер. Они были широко известны детям и юношам того времени. Но эталоном считаются, конечно же, басни И.А.Крылова, одного из последовательных приверженцев этого жанра. Именно его басни стали переводится на азербайджанский язык и дали толчок развитию басенного жанра в Азербайджане, где к этому жанру обратились такие известные писатели, как С.А.Ширвани, Г.Закир, позже Н.Зия и многие другие.

В 20 веке «басенная» детская литература продолжает своё развитие в творчестве таких детских писателей, как С.Я.Маршак, К.И.Чуковский, С.В.Михалков, А.Л.Барто. Именно их называют классиками русской юмористической поэзии для детей. В их детских стихах продолжает звучать нравоучительная интонация, дидактизм, поучительство, присущие басне предыдущего этапа. Однако авторы уже не прибегают к аллегорическому иносказанию, выводя образы различных животных. Герои этих детских стихов – трусы, ябеды, лентяи и т.д. Человеческие пороки теперь высмеиваются напрямую, но в этих детских стихах они выглядят как детские шалости и проступки.

В 19 веке широкое распространение получили и комедии для юношества, где методом «от противного» утверждались положительные идеалы. В 1779 году выходит на русском языке в переводе с французского собрание пьес с характерным названием «Театр для пользы юношества».

Писала пьесы для детей и Анна Зонтаг. Отдельным изданием в 1842 году вышли её «Три комедии для детей». Но истинной классикой такого рода детской драматургии стала комедия Д.И. Фонвизина «Недоросль», вошедшая в обязательное чтение для детей и юношества и до сих пор не теряющая своего значения.

Значимым событием в детской юмористической литературе стало появление полного издания сказки английского писателя и учёного Льюиса Кэрролла «Приключения Алисы в Стране Чудес» в 1897 году (первое издание вышло в 1865 году). Это произведение неоднократно переводилось на русский язык и определило дальнейшие пути развития детской юмористической прозы.

Сказка Кэрролла вобрала в себя и собственно сказочное, и приключенческое, и фантастическое начала.

В основе произведения «Приключения Алисы в Стране Чудес» лежит собственная литературная традиция автора, впоследствии получившая название «комедии идей». Комизм положений и комизм характеров удачно сочетаются в этом произведении.

Основой комизма сказки является парадокс. Он проявляется и на уровне содержания, и на уровне сюжета, и образной речи, в которой широко используются оксюморон, каламбур, пародия, шарж и т.п. Пародированию подвергается буквально всё: методы школьного преподавания, времяпровождение взрослых, их система ценностей и общепринятых норм поведения.

Исследователи писали о том, что традиция Л.Кэрролла была продолжена в русской литературе К.Чуковским в его стихотворных сказках, которые, по сути, являлись пародированием, во-первых, взрослой художественной литературы, во-вторых, современной автору поэзии, в-третьих, сказочно-фольклорных мотивов.

Один из поэтов ОБЭРИУ (Объединение реального искусства), литературно-художественной группы (1927-1930), Д.Хармс внёс свою лепту в развитие детской юмористики (2). Он выпустил около 20 книг для детей, широко печатался в таких детских журналах, как «Ёж», «Чиж», «Октябрята». Его произведения, полные каламбуров, пародий, шаржей, и сегодня пользуются успехом у читателей («Иван Топорыжкин», «Самовар» и др.)

Начав со «взрослой» сатиры, переходит на детскую юмористическую поэзию и такой известный поэт, как Саша Чёрный. Даже живя в эмиграции, С.Чёрный пишет много произведений в прозе и стихах о русских детях. В Париже были опубликованы сборники «Несерьёзные рассказы».

Юмористическое начало в творчестве С.Чёрного всегда сочетается с лиризмом. Он впервые обращается к пародированию мемуарного жанра и одновременно использует приём, когда обычный мир видится глазами необычного существа. Такова его широкоизвестная книга «Дневник фокса Микки» (1927).

Традиции юмористической детской литературы Саши Черного продолжили в 1950-70-е годы такие детские писатели, как Н.Носов («Живая шляпа», «Фантазёры», «Бобик в гостях у Барбоса» и др.) и В.Драгунский («Двадцать лет под кроватью», «Тайное становится явным», «Пожар во флигеле или подвиг во льдах» и др.)

Традиция нонсенса, заявленная Кэрроллом, а затем превратившаяся в основной принцип в творчестве ОБЭРИУтов, в постсоветский период была продолжена таким известным детским писателем, как Г.Остер. Тема смерти, переставшая быть запретной и более того ставшая в новое время одной из излюбленных тем литературы, в детских произведениях Г.Остера превращается в «нестрашную смерть» (М.Бахтин), т.е. показывается настолько абсурдной, что её и не стоит бояться.

Писатель в своих произведениях предлагает своим юным читателям самый испытанный метод борьбы со страхом – смех. Успех книг Г.Остера убеждает в том, что карнавальный юмор не только доступен детям больше, чем взрослым, но даже и необходим им.

Преодоление страха – это и есть одна из составных процесса взросления человека, которая реализуется через смех. Это отчётливо прочитывается в произведениях Г.Остера «Книга о вкусной и здоровой пище людоеда», где речь идёт о «голубцах из глупцов», «биточках из отлупленных мальчиков», «остром блюде из царапающихся девочек» и т.п.

В.Г.Белинский считал, что детскому писателю «нужна душа благодатная, любящая, кроткая, спокойная, младенчески простодушная; ум возвышенный, взгляд на предметы просветленный и не только живое воображение, но и живая поэтическая фантазия, способная представлять всё в одушевлённых, радужных образах» (3).

Но детская литература последних лет всё больше убеждает нас в том, что «радужные образы» уступают место детским «страшилкам». Когда-то принадлежащий устному народному творчеству, этот жанр теперь прочно обосновался в постсоветской детской литературе, превратив «светлый» юмор в «чёрный».

Здесь тоже есть смех, но он вызывается не комической ситуацией, а эффектом неожиданности от рассказанного. Вот, например, в одной из «страшилок» О.Григорьева есть такие строки:

Я спросил электрика Петрова:
– Для чего ты намотал на шею провод?
Петров мне ничего не отвечает,
Висит и только ботами качает.

Издательством «Эксмо» выпущена целая серия прозаических «страшилок» для детей, в которых в отличие от «чернухи» для взрослых акцент делается на юмор. Это достигается алогичностью текстов, их оторванностью от реальной жизни, отказом от реалистических мотиваций. Одной из таких книг является «Кладбище кукол» В.Роньшина.

Новую ситуацию в юмористической детской литературе авторы книги «Современная русская литература» характеризуют следующим образом:

«В вырвавшейся на свободу постсоветской детской литературе царит абсурд. Наследуя поэтику ОБЭРИУтов, «внуки» и «правнуки» Хармса (Э.Маркштайн) стремятся создать произведения для детей, начисто лишенные дидактизма и обладающие терапевтическим эффектом очистительного смеха» (4).

Проблема комического – одна из самых неисследованных относительно детской литературы, и особенно её постсоветского периода. Специальные исследования в этом направлении могут открыть очень много интересного как в проблеме комического, так и в изучении детской литературы в целом.

Литература:

1. Литературная энциклопедия терминов и понятий. Москва, НПК, «Интелвак», 2003, ст.74.
2. Герасимова А. ОБЭРИУ (Проблема смешного) // 1988, №4.
3. См.: Сивоконь С. Уроки детских классиков. М., 1990, с. 189.
4. Современная русская литература (1990-е гг. – начало 21 века). М,, 2005, с. 186.

Uşaq ədədbiyyatında komizm

Xülasə

Uşaq ədədbiyyatı ədəbiyyat tarixində mühüm yer tutur. Uşaq ədədbiyyatının əsas funksiyası tərbiyəvi funksiyadır. Bu funksiyanın yerinə yetirilməsində məhz gülüş böyük rol oynayır. Komizm bir tətəfdən uşaq əddəbiyyatında lazım olan əyləncəni təmin edir, digər tərəfdən isə insanların və cəmiyyətin məbfi tərərflərini gülüş obyektinə çebvirərək gənc nəsli tərbiyə edir. Bu səbəbdən uşaq ədəbiyyatında təmsil geniş yer tutur.

The comic element in children's literature

Summary

The children's literature plays an important role in the history of literature. The main function of children's literature is an educational function. The laugh plays a big role in the performance of this function. From one side, the comic element provides the needed entertainment in children's literature, on the other hand it brings up the younger generation with making the object of laughter the negative side of people and society. For this reason, the represents play a big role in children's literature.

Ş. D. Məmmədova
Bakı Slavyan Unuiversiteti

NİZAMİ GƏNCƏVİNİN ƏSƏRLƏRİNİN FRANSIZ ƏDƏBİYYATINA TƏSİRİ VƏ ONUN ƏSƏRLƏRİNİN FRANSIZ DİLİNƏ TƏRCÜMƏSİ HAQQINDA

Açar sözlər: *dahi, XII əsr,fransız mənbələri*
Ключевые слова: *идеал, XIIвек. французские источники*
Key words: *ideal, twelth century, French sources*

Dünya ədəbiyyatının incilərindən sayılan dahi Azərbaycan şairi Nizami Gəncəvinin əsərlərinin məzmunu öz ibrətamizliyi, tərbiyəvi xarakter daşıması ilə hər zaman aktuallığın qoruyub saxlayır. Nizamı Gəncəvi XII əsrdə yaşayıb, yaratmışdı.Onun əsərləri əsrlərdən kecərək öz aktuallıgın qorumuşdur.XII əsrdən bəri ta indiyə qədər nəinki azərbaycan şairləri ,eləcə də xarici şairlər onun əsrlərindən bəhrələnmişlər.On ikinci əsrdə Nizami Gəncəvinin "Leyli və Məcnun" əsərindən bəhrələnərək dahi Məhəmməd Füzuli on altıncı əsrdə "Leyli və Məcnun" u yenidən qələmə almış və dövrün tələblərinə uygun olaraq əsərə yeni bir ruh vermişdir. Fərqlərdən biri də N.Gəncəvinin fars, M,Fizulinin isə azərbaycan dilində yazmasıdır. Bundan başqa dünya ədəbiyyatında N.Gəncəvi yaradıcılığına cox müraciət olunmuşdur. Nizamai yaradıcılığı Fransa şərqşünasları tərəfindən də öyrənilmişdir.

Fransız alim, şərqşünas və şairlərindən Bartelemi D'Erblo, A.Russo ,Barbyö de Möynar. Jül Mol ,Röne Patri, Anri Masse, və başqaları Nizami Gəncəvinin Fransada öyrənilməsində əsas rol oynamışdırlar.Bunlardan bəziləri Nizamidən ötəri bəhs etmiş, bəziləri isə şairin həyat və yaradıcılığının müəyyən tərəflərini lazımınca təhlil edib fransızlara tanıtdırmışlar. Uzun illər aparılan tədqiqatlar nəticəsində Nizami Gəncəvinin "Xəmsə" sinin fransız dilində tərcüməsinə bütövlükdə rast gəlinməmişdir .Şairin əsərlərinin bəziləri fransız dilinə hissə-hissə, bəziləri isə bütöv şəkildə müxtəlif tərcüməçilər tərəfindən tərcümə olunub. Nizami Gəncəvinin'Xosrov və Şirin' əsəri 1383-1384-cü illərdə ilk dəfə türk dilinə tərcümə olunub. Türkoloq şərqşünas Jan Döni ürk dilinin qrammatikası'əsərində 1921-ci ildə qeyd edib ki,hicri tarixi ilə 785-ci ildə N.Gəncəvinin "Xosrov və Şirin" əsəri tərcümə olunmuşdur.Əsər miladi təqvimi ilə 1383-cü il martın 6-sı ilə 1384-c üil fevralın 23-ü arasında türkcəyə cevirilib. Müəllif yazır ki, Nizaminin "Xosrov və Şirin" əsəri əslən qıpçaq olan Bergeh adlı bir nəfərin əli ilə köçürülmüşdür.

Jan Döni öz əsərində ilk dəfə olaraq Qütbün 'Xosrov və Şirin 'əsərindən söhbət açır və izah edir ki, Qütbün "Xosrov və Şirin"i Paris milli kitabxanasında saxlanılan yeganə nüsxədir. Sonra o, yeganə nüsxəni oxuyub Nizami Gəncəvinin "Xosrov və Şirin"i ilə tutuşdurmuşdur. Belə qənaətə gəlmişdir ki, bu əsər də Nizami Gəncəvinindir.Qutb'Xosrov və Şirin' əsərini Nizamidən götürüb türkcə nəql etmişdir.Şərqşünasın dediklərində bir həqiqət vardır.Çünki hələ şairin öz dövründə əsərləri təqlid olunub dünyaya yayılırdı.Yer kürəsində Nizami Gəncəvi qədər təqlid olunanan,sujet və motvlərindən geniş istifadə edilən şair məlum deyil. Bununla əlaqədar olaraq A.Zayançukovskinin də nəzərdən keçirəndə aydın olur ki,şərqşünas 1963-cü ildə Tehranda Nizaminin 'Xosrov və Şirin' əsərinin bir epizodun haqqında fransızca kitabca çap etdirmişdir. O, dahi Nizami və Qütbün bir-birinə tam oxşamasını qeyd etmişdir.O qeyd edir ki, fars dilinin yaxşı bilən Qütb öz əsərini Nizami Gəncəvidən türk dilinə çevirmişdir. O bu əsərlərdə Xosrovun ölüm sujetin tutuşdurur və heç bir fərq olmadığın qeyd edir. Əsərdə bu sujetinin bütövlükdə Nizami Gəncəvinin "Xosrov və Şirin"əsərindən götürüldüyün diqqətə çatdırır.

Nizami Gəncəvinin əsərlərinin fransız dilinə təcüməsi hələlik XVII əsrdən başlanır.Bu mülahizələr hamısı yazılı materiallara əsaslanır.XVII əsrdən bu günə qədər şairin "Xəmsə" si bütünlüklə fransız dilinə çevrilməmişdir.Tərcümə olunan əsər 'Xosrov və Şirin'dir.(bəzi çatmayan cəhətləri nəzərə alınmasa)

Nizaminin əsərlərindən ilk tərcümə "Leyli və Məcnun"əsrindən kiçik bir hissədir.Məhəbbətdən bəhs edən parcanın sonunda müəllif göstərilməmişdir. Bartelemi D'erblo yazır ki,bu parça türk şairinin əsərindəndir . Gəncəvinin adı çəkilməsədə tərcümə olunana hissə N.Gəncəvinin əsərindən götürülmüşdür.

Nizami əsərlərinin hələlik bizə məlum olan ilk tərcüməçilərindən biri də İ.L.Kleramboldur.Türkoloq şərqşünas 1741-ci ildə Konstantinopol şəhərində "Yeddi Gözəl"əsərini türk dilindən fransız dilinə çevirmişdir. Fransız şərqşünası E.Bloşe "Türk əlyazmaları kataloqu" kitabında bu tərcümədən bəhs etmişdir.O,əsri oxuyub təhlil etdikdən sonra qərara gəlmişdir ki,əsər "İran şahi Bəhram Gurun macəralarındandır". E.Bloşe qeyd edir ki, tərcüməçi əsərin sonunda müəllifin adini Şeyx Nizami kimi yazdığına baxmayaraq bu əsər Nizami Gəncəvinindir.Ümumi dəftərdə 506 bərəqlik bu tərcümə əlyazma şəklində Fransanın Paris Milli kitabxanasında saxlanılır. Əsər farscadan türcəyə, türkcədən fransızcaya tərcümə olunduğu üçün catmayan cəhətləri olmamış olmaz.

A.Russo Nizaminin şairlik dünyasını yüksək qiymətləndirdiyi üçün "Xosrov və Şirin" əsərindən "Yazın təsviri" parçasini fransız dilinə çevirmişdir. O "Isgəndərnamə" əsərindən "İsgəndərin zülmətə getməsi" hissəsini də fransızcaya çevirmişdir. A.Russo bunları N.Gəncəvinin əsərlərinin hansı əlyazmasından, yaxud necənci ildə köçürülmüş əlyazmasından etdiyini yazmır. Tərcüməni şairin əsəri ilə tutuşdurduqda ümumi mənasının saxlanıldıgı aydın görsənilir.

Vəfatından yüz illər keçsədə.Nizami Gəncəvi dünya mədəniyyət xəzinəsini zənginləşdirən misilsiz sənət inciləriilə bu gün də yaşayır,nəsilləri vətənpərvərlik,insanpərvərlik,haqq-ədalət,düzgün mövqe tutmaq, mənəvi paklıq ruhunda tərbiyə edir . XIIəsrən sonra bir çox yerli və xarici şair və yazıçıları Nizami yaradıcılığına çox müracit etmişlər və onun əsərlərindən bəhrələnmişlər.

Ədəbiyyat:

1. Nizami Gəncəvi Fransız mənbələrində-Əsgər Sətkaroglu-Azərbaycan dövlət nəşriyyatı Bakı-1991

Влияние творчества Низами Гянджеви на французскую литературу и перевод его произведений на французский язык

Резюме

Низами Гянджави великий азербайджанский поэт. Он был также великим философом. Низами Гянджави являлся придворным поэтом. И, несмотря на это, он всегда интересовался проблемами народа и помагал людям. Произведениями Низами Гянджави интересовались во всем мире. Французские литературоведы перевели несколько произведений поэта на французский язык. Великий поэт в своих произведениях говорил о патриотизме, о человеческих качествах и о воспитании.

The impact of Nizami Ganjavi's works on the French literature and their translation in the French language

Summary

N.Ganjavi is one of the greatest poet is XII century azebaijan literary .Along with the poet he was a great philosopher. He was a palace poet. Though he was a palace poet, he was iteressed in the problem of the people closely and helped them. Regaedless of the period the most of azebaijan and foreing poets and writers had read his works and benefitted. His somr woks were translated into french language. by French literary critics. in his works patriotism, humanity and nurture were in the forefront.

J.H.Qənbərli
Azərbaycan Dillər Universiteti

SERVANTESİN "DON KİXOT" ROMANINDA DON KİXOT VƏ SANÇO PANS OBRAZLARI

Açar sözlər: *obraz, cəngavər, qəhrəmanlıq, xeyirxahlıq*
Ключевые слова: *образ, рыцарь, героизм ,добрата*
Key words: *characher, knight, heroism, kindness*

1605-ci ildə Madrid kitabsatanı Fransisko de Robles Servantesin Ağıl dəryası Lamançlı əsilzadə Don Kixot romanının ilk nüsxələrini satmağa başladı. Həmin ilin iyulunda Valensiada Don Kixot romanının birinci hissəsinin artıq beşinci nəşri satılırdı.(1)1607-ci ildə romanın İngiltərə və Brusseldə nəşr edilməsi isə qısa bir müddət ərzində əsərin yalnız İspaniyada deyil, başqa ölkələrdə də böyük şöhrət qazanmasına dəlalət edir.

Roman üzərində işin başlanması tarixini adətən 1600-cü ilə aid edirlər ki, bu vaxt heç də gənc olmayan Servantes Sevilya məhbəsində borc cəzası çəkirdi. Don Kixot romanı Avropa tarixinin böyük bir mərhələsinin ensiklopediyasını özündə yaşadır.Bu əsərdə dövrün bütün təbəqələrindən olan 669surət iştirak edir. (2)

Servantes öz sələflərindən fərqli olaraq cəngavərliyə, xüsusən cəngavərlik idealına birtərəfli münasibətdən uzaq olmuşdur. Don Kixotun kitabxanasının təmizlənməsini əks etdirən məşhur fəsildən göründüyü kimi, müəllif də, onun qəhrəmanları da Qalliyalı Amadis haqqında romana ehtiram edib onu saxlayırlar, Don Kixot özü də dönə-dönə Amadisin xatirəsinə və qəhrəmanlıqlarına istinad edir.

Servantes əsər boyu oxucuya dəfələrlə xatırladır ki,onun əsas məqsədi reallıqla heç bir əlaqəsi olmayan uydurulmuş əhvalat və hadisələrə nifrət oyatmaqdan ibarətdir.Servantes öz məqsədinə çatmış və həqiqətəndə cəngavərlik romanlarına dağıdıcı zərbə vurmuşdur. Lakin bununla belə Don Kixot romanını yalnız cəngavərlik romanlarını parodiya etmək üçün yazılmış əsər saymaq düzgün olmazdı, əsər özünün çoxplanlı və dərin məzmunu sayəsində adi nəzirə çərçivəsindən çıxmış və insan dühasınım yaratdığı ən böyük əsərlərdən biri olmuşdur.Fikrimizi aydınlaşdırmaq üçün Ədəbiyyat Ensiklopediyasında parodoyaya verilmiş tərifə baxaq:

"Parodiya ədəbi, bədii yamsılamaq janrı olaraq, hər hansı bir əsəri, müəllifi, ədəbi istiqaməti janrı ələ salmaq deməkdir." Tam aydındır ki, Servantesin əsəri bu anlayışa uyğun gəlmir, baxmayaraq ki, bəzi tədqiqatçılar onun süjetinin Qalisiyalı Amadis ilə oxşar olduğunu göstərirlər. Lakin Servantesin bu romanına müraciət edən demək olar ki, bütün tədqiqatçılar qeyd edirlər ki, bu əsərdə əks olunan həqiqətlər eyni mənalı deyildir, burada müxtəlif dünyalar mövcuddur, burada müxtəlif səviyyəli reallıqlar toqquşur və bir-birlərinə qarşılıqlı təsir göstərirlər. Romanın şıltaq və həm də dəmir məntiqli kompozisiyası, bu haqda müxtəlif tipli şərhlərin edilməsinə gətirib çıxarır. Bəziləri onun cəngavər romanlarının sxemləri əsasında yazıldığını, digərləri onun klassik Aristotel sxemində yazıldığını, bəziləri isə Servantes romanının Barakko bədii sisteminə uyğun olduğunu qeyd edirlər.

"Cəngavərlik romanlarının kompozisiyası sxematik olaraq qəhrəman cəngavərin obrazı ilə birləşən sonsuz epizodlar zəncirindən ibarətdir."

"Renessans əsəri insanın dərk etdiyi dünyanın modelidir. Bu əsərlərin kompozisiyası öz sadəlikləri ilə diqqəti cəlb edirlər."

"Tipik barakko dövr əsərinin kompozisiyası motivlərin sonsuz inkişafı ilə müəyyən edilir ki, bu da müəllifin dünyagörüşünü əks edir, bu əsərlərin motivləri həyatın mənasızlığını, səmərəsizliyini, reallığın illuziyalaşdırılmasını (məs. dünyanın teatr kimi qəbul edilməsi) əks etdirir." (2)

Bu prinsiplərin hər biri "Don Kixot" əsərinin kompozisiyasına daxildir. Qəhrəmanın birinci və ikinci gedişi məhz cəngavərlik romanlarının sxemi üzrə təşkil olunmuşdur. Əsərin bu hissəsləri iki kompozisiya səviyyəsinə malikdir; onlardan biri –realdır (cəngavərin karvansaraya gəlişi, böyük yolda tacirlərlə görüşü), ikinci isə qeyri real-reallıqdan tam uzaq(qadına müraciət, qadın uğrunda ilk döyüş). Bu səhnələrdə cəngavər öz rəqiblərini aşağı səviyyəli adamlar sayır və onun şüurunda yeganə bir dönüş var ki, bu da onun özünü ideallaşdırması və sevimli qəhrəmanları kimi təkbaşına bir ordunu məhv edə biləcəyinə inanmasıdır. (Mən təkbaşına yüz adama dəyərəm) Məhbusları azad etmə epizodunda reallıq hamı üçün eynidir, lakin Don Kixotun hərəkətləri başqa obrazların hərəkətlərindən fərqlənir. Qəhrəmanın davranışındakı bəzi fərqliliklər onun özünü cəncavər hesab etməsilə deyul , həm də abstrakt –humanist ideayalarinın olması ilə müəyyənləşir. Bu ideal isə insan şəxsiyyəti üzərində bütün zorakılıqları istisna edir. Humanizm ideallarına uyğun olaraq, əsirləri azad edən Don Kixot cəngavərlik təsəvvürlərinə tabe olaraq, onları Taboslu Dulsineyanın hüzuruna getməyə məcbur etmək istəyir ki, nəticədə silahdaşı ilə birlikdə döyülür. Bu isə bir daha sübut edir ki,əsərin cəngavərlik romanlarına parodiya olması onun yalnız bir elementidir. Don Kixot bütövlükdə realist əsər olaraq, köhnə feodal şüuru ilə mübarizə aparmaq vəzifəsini daşıyır, baxmayaraq ki ,"Don Kixot" romanı ilk növbədə cəngavərin qeyri-adi təəssürat və fantastik qəhrəmanlıq əməllərinə həsr olunmuşdur. Tarixin canlı parçası olan Servantesin "Don Kixot"-u axırıncı cəngavərdir, məhz buna görə də o Qəmli Sifət Cəngavərdir. Nə vaxtlarsa varlı, güclü, rəşadətli cəngavərlər yaşamışlar. Onların silahdaşları ləyaqətli müttəfiq, sevdikləri və uğrunda döyüşdükləri qadın qeyri-adi gözəl, atları cəngavərlərə layiq at olmuşdur. Onların qəhrəmanlıqları əfsanələrin yaranmasına layiq olmuşdur. Lakin bu artıq uzaq keçmişdə qalmışdır. İndi əsilzadə Alonso Kixano qoca, arıq, tənha və kasıbdır. Onun qalxanı kartondandır, silahdaşı sadə kəndli, qadını isə kobud kənd qadınıdır. Onun silahdaşının isə heç yabısı da yoxdur, o, eşşəkdə gəzir. Alonso Kixano nəhənglərlə deyil, yel dəyirmanları ilə vuruşur. İncidilmişləri deyil, cinayətkarları qoruyur. Daima

xeyirxahlıq etmək eşqiylə yanıb, pislik edir, ilk növbədə isə insanların yaşamasına mane olur. Hamı ona yalvarır ki, o "onları öz yaxşılıqlarından və müdafiəsindən azad etsin."Bütün bunlar isə onun real həyata yad olmasından irəli gəlir. Don Kixot avtomatik olaraq gözlənilən nəticəni verməyən hərəkətlər edir, onun komikliyi də məhz elə bunlardır. Bu mexaniklik isə Don Kixotun həyat təcrübəsindən heç nə öyrənməməsindən irəli gəlir. O həqiqətən də hərəkətlərinin düzgün olmasına əmindir. Onun arqumentləri sarılmazdır: Axı məşhur cəngavər məhz belə hərəkət edirdi, axı qorxmaz cəngavərin başına belə işlər gəlirdi. Cəngavərlərin qəhrəmanlıqları və sərgüzəştləri haqda oxuyub, yadda saxladığı xatirələr yolda onun üçün kompası və coğrafi xəritəni əvəz edir. Onların həyat tərzi –Don Kixot üçün yeganə həqiqəti anlama mənbəyidir. O, tarixi tarixin bir dəqiqəsini danışmaqla əvəz etmək istəyir və arzulayır ki, həyat bu dəqiqədə dayansın, başqa sözlə desək, o, tarixin gedişini saxlamağa çalışır. Şərəfli qələbəyə çatmaq üçün edilən cəhdlər ona gətirib çıxarır ki, o, hər yerdə döyülür. Dərin inam, sarsılmaz optimistlik, tam mənası ilə öz plan və məqsədlərinin reallığına əminlik Don Kixot obrazının başlıca xüsusiyyətləridir.O,öz xatirələrinin hakimiyyətindədir, o, həqiqətdən uzaq olan əfsanələri reallıq kimi qəbul edir.

Servantes üçün Don Kixot nə tip obrazdır? Mənfi, yoxsa müsbət?(3) Demək olar ki, o, Servantes üçün həm mənfi, həm də müsbət obrazdır. Çünki onun çatışmazlıqları ləyaqətliyinin arxa tərəfidir. O, gülməli vəziyyətlərə düşür, çünki həmişə xeyirxahlıq etməyə can atır. O özünün qeyri-adi geniş ürəkliliyinə görə komik vəziyyətlərə düşür. Obrazın belə ziddiyyətli olması bəzilərinə Don Kixotun hərəkətlərini təhlil edib, ona komik qəhrəman kimi baxmağa, digərlərinə isə məqsədlərinə, coşqunluğuna, inamına görə onun insan ruhunun zirvəsi, möhtəşəm obraz olması kimi fikirlərin irəli sürülməsinə sövq edir.

Bu isə Servantesin öz yaratdığı obraza ikli münasibətinin nəticəsidir. Bu ikilik nədən irəli gəlir? Bu Servantesin həqiqətə və tarixin yaranmaqda olan yeni mərhələsinə ikili münasibət bəsləməsindən irəli gəlir.

Don Kixotun müsbət xüsusiyyətlərinə gəldikdə isə o, Sanço Pansonun sözləri ilə desək, mavi ürəkli adamdır, idealistdir, böyük əxlaqi keyfiyyətlərə malik olan şəxsdir. O, həqiqətin qələbə çalmasını arzulayır, bütün incidilənlərin müdafiəsinə qalxmağa hazır olan bir adamdır. Don Kixotun idealizmi və moralizmi onun sosial ədalətə can atmağından, dərin humanizmliyindən irəli gəlir. Don Kixotun idealizmi müqayisə edilməyəcək dərəcədə köhnə patriarxal cəngavərliyin kilsə müdafiəçisi olmasına, İncil ədalətinə və saf kəndlinin belə ədalətliliyin mümkün olacağına olan utopik inamını əks etdirir. Servantes romanının sonunda öz qəhrəmanını ağıla gətirərək, başa salır ki, o səyahət edən cəngavər lamançlı Don Kixot yox, mülayim xasiyyətinə görə xeyirxah adlandırılan adi bir əsilzadə Alonso Kixanodur. Öz dəliliyini başa düşən Don Kixot məhz bununla da öz komikliyindən azad olur. O artıq yazıq dəli kimi yox, adi insan ölür. O gülmək obyektindən hörmət və ehtiram obyektinə çevrilir.

Əsərdə ikinci böyük obraz Sanço Pansodur.Don Kixotı onsuz təsəvvür etmək mümkün deyil.O ilk növbədə adi kəndlidir.Feodalın dediyi hər bir sözə dərin inam hissi ilə böyüyub.(5)Onun bu ruhda tərbiyə alması,onun kor-koranə Don Kixotun ardinca getməyə sövq edir.Servantes Sançonun saflığından, sadəliyindən,sahibinə vəfalılığından Alonso Kixananı- Don Kixotu daha da şöhrətləndirmək və onun müsbətliyini daha da qabarıq göstərmək üçün istifadə etmişdir. Sanço üçün Don Kixot qeyri - adi dərəcədə xeyirxah, yülsək əxlaqi keyfiyyətlərə malik olan bir insandır.Bütün əsər boyu o öz sahibinin uşaq kimi başını aldadır,yalanlar satır,lakin bununla bərabər o sahibinin ürəyinin böyüklüyünə məftun olur,"böyük cəngavərin"yuxularına inanır və heç bir anlıq da şübhə etmir ki,Don Kixot onun üçün nəhəng bir ada alacaq.Dünya ədəbiyyatında Don Kixot obrazına müraciət edən və onun prototipi olan obrazlar yaradan bir çox dramaturqlar olmuşdur.Əsərə ikili münasibətin olmasından irəli gələrək qəhrəman həm komik həm də faciəvi obraz kimi verilmşdir.Bu əsərlərdən M.Sforimin "ücüncü Venyaminim səyahəti",A Dodenin"Taraskondan olan Tartaren",Ş.Alehhemanın "Menaham Mendil",əsərlərini göstərmək olar.19-cu əsrə kimi Don Kixot romanı cəngavərlik romanlarına yazılmış bir parodiya romanı kimi qəbul edilir(Evremon,Bodmer və.s) və Don Kixot obrazına mənfi komik bir obraz kimi baxılır.19-cu əsrdən başlayaraq əsərin dərin mənası və Don Kixot obrazının iç dünyasını açmağa cəhd edilir.Bu alman filosofu və estetiki Fridrix Butervekin adı ilə bağlıdır.(5)O yazırdı"Servantesın əsas məqsədi insanlığın dostu,bütün xeyirxahlıqlara məhəbbətlə yanaşan bir obraz yaratmaqdan ibarət olmuşdur.Butervekin Don Kixot obrazına dair bi baxışları alman tənqidçisi A.Slegel və fransız tarixçisi Sismondi tərəfindən inkişaf etdirilmişdir.Onlar Don Kixot obrazında insanın həqiqətə inamının simvoluni görərək, onin komik obraz olmadığını qəbul etdilər.Don Kixot obrazına bu tip baxışlar Hüqo,Heyne,Dostoyevski,Bayron tərəfindəndə inkişaf etdirmişdir.(2)Təsadüfi deyildir ki,ingilis yazıçısı Vordsvortmen Don Kixotun kor və qızğın dəliliyinin içərisində sərin müdrüklük görürəm deyirdi.Həqiqətəndə Don Kixot bir dəqiqəlik cəngavərlik fikrini unidub , bu obrazdan çıxdiqda ətrafindakıları öz aglı, düşüncəsi, müdrikliyi ilə təəcübləndirir.Bizcə bütün bu ürəyi açıqlığı,qorxmazlığı ,müdrikliyi Don Kixot lazim olan yerdə və zamanda istifadə edə bilsəydi o böyük insan olardı.

Bayronun fikrincə Don Kixotun davranişları insanları güldürsə də, o daima gülüş hədəfi olsa da, onun yeganə məqsədi ancaq sər qüvvələrə qarşı mübarizə aparmaq olmuşdur.Bu isə özünü Don Kixota bənzədən Bayronu dogrudanmı xeyirxahlıq ancaq şirin yuxu və hətta əfsanədir deməyə məcbur edir.

Turgenevdə Don Kixot haqqında oxşar fikirlər söyləmişdir.O əsərin cəncavərlik romanlarına yalnız parodiya olmasının əleyhinə gedərək yazır ki,Don Kixot insanlığın Xeyrə olan əbədi inamını əks etdirir.Sanço isə kütlənin ədalətin tərəfdarı olan şəxsiyyətin arxasınca getməsini əks etdirir.Don Kixot bu şəxsiyyətin dahi təcəssümüdür. Başqa sozlə desək Don Kixot insan şəxsiyyətinin əbədi ufadə forması, insanın ideal olana daima can atması , onun vəfalı silahdaşı Sanço Pansa isə kütləyə xas olan cəhətlərin cəmləşdiyi bir obrazdır. Məhz yuxarıda qeyd etdiyimiz bütün cəhətlər Don Kixot obrazını əbədiyaşar edərək, sosial təbəqəsindən asılı olmayaraq hər bir oxucuya sevdirir.

Ədəbiyyat:

1.Бочаров С.Г.Изменение хронотопа дороги в Дон Кихоте. Л.,1985.
2.ВиноградовВ.С О характере и восприятии пародийного начала в романе Дон Кихот.Сервантесовские чтения.Л.,1985.
3.Нусинов.И.М.История литературного героя.Л.,1986.
4.Migel de Servantes El ingenioso hidalgo Don Kijote de la Mancha.La Habana,1972.
5.Lara de Y.Servantes y el Quiote H.,1980

The characters Don Quixote and Sancho Panzain Servant'snovel "Don Quixote"
Summary

Apart from the main idea of the novel, the article touches upon the main characters of the novel Don Quixoteand Sancho Panza and their comparative analysis. The article reflects the views of Belinski, Turgenev and Bayron about Don Quixote as well as embraces the other literature works influenced by Don Quixote character.

Образы Дон Кихота и Сансо Пансы в романе сервантеса "Дон Кихот"
Резюме

Статья посвящена роману «Дон Кихот» знаменитого испанского писателя Мигель де Сервантеса. В статье наряду с подробной информацией о главной идее романа, рассказывается о образах Дон Кихота и Санчо Панса и дается их сравнительный анализ.

В статье в том числе приведены мысли Байрона,Тургенева, Белинского об образе Дон Кихота. Помимо этого, рассказывается о произведениях мировой литературы,написанных под влиянием образа Дон Кихота.

T A R İ X

Ş.T.Bünyadova
Bakı Dövlət Universitetini
Shirin_bunyad @mail.ru

AZƏRBAYCAN ATALAR SÖZLƏRİNDƏ BAYRAMLAR, OYUN VƏ ƏYLƏNCƏLƏR

Açar sözlər: *Azərbaycan, atalar sözləri, bayram, oyun, əyləncə*
Ключевые слова: *Азербайджан, пословицы, праздник, игры, развлечение*
Key words: *Azerbaijan, proverbs, festivities, games, entertainment*

Təqdim olunan məqalə Azərbaycan xalqının atalar sözlərində mövcud olan bayramlar, oyun və əyləncələrlə bağlı elmi araşdırmaya həsr olunmuşdur. Azərbaycan etnoqrafiya elminin inkişafında folklorun müxtəlif janrlarında mövcud olan zəngin materialların yardımçı mənbə qismində tədqiqata cəlb olunmasının mühüm əhəmiyyəti danılmaz faktdır. Şifahi xalq yaradıcılığının izlərilə yola çıxsaq, bu geniş ümmanda xalqımızın mənəvi dünyasını canlandıran xeyli materiala rast gəlməyin mümkün olduğunu görərik. Folklorun bir janrı kimi Azərbaycan xalqının zəngin atalar sözlərində xalq bayramlarımız, oyun və əyləncələrimiz haqqında maraqlı xatırlatmaların olduğunu görmək mümkündür. Bu bizə xalqımızın minilliklərdən bəri formalaşıb gələn zəngin mənəvi mədəniyyəti barədə fikir söyləməyə geniş imkan yaradır. Atalar sözlərinin etnoqrafiyadakı əhəmiyyətini vurğulayan E.Teylor qeyd edir ki, müasir dilimizə irsən keçən qədim atalar sözlərinin müdrikliyi qədimlərdə olduğu kimi indi də aydın və davamlıdır (11, 76-77).

İlk növbədə əsrlərin sərhəddini aşıb gələn xalq bayramlarımız haqqında diqqəti cəlb edən məsələlərə yer verək. Məlumdur ki, insanların daxili dünyasını özündə ehtiva edən, canlı və cansız aləmə münasibətini əks etdirən, onun şüurunu, əxlaqını, vərdişlərini, iradəsini göstərən mənəvi mədəniyyət minilliklərə damğa vuraraq təkmilləşmiş və inkişaf etmişdir. Bu günkü nəsillərə əmanət qalan mənəvi mədəniyyətin tərkib hissələri bayramlardan, oyun və əyləncələrdən, dini baxışlardan, elmi biliklərdən, müxtəlif adət-ənənələrdən və sairədən ibarətdir. İnsanlar mənsub olduqları cəmiyyətin təfəkkür tərzini, zamanənin dünyagörüşünü gündəlik həyatda əks etdirərək dövrə uyğun şəkildə yaşatmışlar. Lakin mənəvi aləmin təzahürü olan mədəniyyət elementlərində hörmət, səmimiyyət, qonaqpərvərlik, yardımsevərlik, şəfqət kimi yüksək keyfiyyətlər bütün dövrlər üçün eyni mahiyyət daşımışdır. Bu keyfiyyətlər bariz nümunəsini müxtəlif bayramlarda, oyun və əyləncələrdə tapmışdır. Bir sözlə, bütün bunlar gələcək nəsillər üçün miras qalmışdır. Bu miras sağlam təməl üzərində yarandığından gələcəkdə də mükəmməl şəkildə mühafizə olunacaqdır. Mənəvi mədəniyyət insani münasibətlərdə müştərək yaşamanın mövcud qanunlar çərçivəsində mümkünlüyünü gerçəkləşdirir və ümumbəşəri əxlaqi dəyərlərə söykənir.

Nəzər diqqəti cəlb edən məsələ budur ki, atalar sözlərimizdə xalqın həyatında bambaşqa, müstəsna rolu olan bayram kimi məhz Novruz haqqında müəyyən xatırlatmaların varlığı maraq doğurur. Bu isə digər bayramlardan fərqli olaraq yazın gəlməsi ilə keçirilən Novruzun xalqımızın mədəni-məişət həyatında nə qədər dərin izlər buraxdığını açıq-aşkar göstərən xüsusiyyətdir. Belə ki, təbiət hadisələri insanları hələ qədim zamanlardan düşündürmüşdür və onların həyatına bu və ya digər şəkildə təsir etmişdir. Yaz vaxtı təbiətin oyanması ilə əlaqədar olaraq əkinə başlamağın mümkünlüyü, çay suyunun daha da artaraq suvarmada böyük əhəmiyyət kəsb etməsi, gecə-gündüz bərabərliyi və digər məsələlərlə bağlı insanların müşahidələri genişləndikcə əsrlər boyunca qazandıqları təcrübələri də get-gedə artmışdır. Elə bunun nəticəsində də təbiətin özündən doğan xüsusiyyətlərin təsirilə xalq arzu və istəklərini müxtəlif bayramlar vasitəsilə həyata keçirməyə can atmışdır.

Aydın məsələdir ki, mənəvi mədəniyyəti bayramlarsız təsəvvür etmək mümkün deyildir. Xüsusən bütün dövrlərin məişətində onların özünəməxsus yeri olduğunu qeyd etmək vacibdir. Belə ki, ən çox oyun və əyləncələrin icra olunduğu bir mərasim kimi bayramlar bütün insanlar tərəfindən həvəslə qeyd olunmuşdur. Bayramlar eyni zamanda özlərində müxtəlif ayinləri ehtiva etmişdir. Təsadüfi deyildir ki, orta əsr mənbələrində də tez-tez onların adları çəkilir və barələrində müəyyən qədər də olsa, məlumat verilir. Hətta orta əsrlərdə ölkəmizdə olan Avropalı səyyahların hesabat xarakterli yazılarında da bayramlar barədə məlumatlar verilmişdir.

Qonaqpərvərlik adəti xüsusən bayram mərasimlərində özünü qabarıq göstərirdi. Öz zənginliyi və rəngarəngliyi ilə seçilən Novruz bayramı mərasimlərində Hollandiya dənizçisi Yan Streys də iştirak etmişdir. Dənizçi azərbaycanlıların Novruz bayramını necə qeyd etdiklərindən söhbət açır. O, eyni zamanda qonaq olduğu xanın açdığı süfrənin təsvirini verir. Bununla yanaşı, müəllif daha sonra yazırdı ki, bizim zadəganlar, mən də onlarla birlikdə, gah

bu, gah da digər azərbaycanlının yanına yeməyə qaçırdıq və möhkəm əmin idik ki, müsəlmanların yemək-içməyi ilə bizim boş, ac qarınlarımız arasında din ayrılığı barədə heç bir narazılıq yaranmayacaq (9, 290).

Onu qeyd etmək lazımdır ki, atalar sözlərində rast gəldiyimiz əsas məlumatlar sırf Novruz bayramı ilə əlaqədardır. Görünür, bu onlan irəli gəlir ki, qədim tarixə malik olan bu bayramın xalqımızın həyatında oynadığı rol böyük olmuşdur. Xalqımıza xarakterik olan bütün yaxşı keyfiyyətlər məhz bu bayramla bağlıdır. Hətta bayramla əlaqədar orta əsr müəllifinin qeydləri maraq doğurur. Qeyd etmək kifayətdir ki, Q.Təbrizi, X.Şirvani, N.Gəncəvi, İ.Nəsimi kimi şairlərimizin yaradıcılığında Novruzla bağlı xatırlatmalar mövcuddur.

Atalar sözlərində yazın bar gətirməsi ilə əlaqədar deyilir ki, «qışın çəni qar gətirər, yazın çəni bar gətirər» (6, 113). Elə bu səbəbdən də Novruz bar gətirən olduğundan yazda keçirilən bayram kimi təntənəli şəkildə qeyd edilmişdir. Qışdan cıxmaqla öz sevincini yaşayan insanların zamanla yeni çalarlar qatdığı bayram şənliyi özünəməxsus şəkildə icra xüsusiyyətlərinə malik olmuşdur.

Bu bir həqiqətdir ki, «bayramlar topluma pozitiv təsir edir, müəyyən zaman içində toplumu ritual kontekstinə salır, inanc duyğularını gücləndirir. Bayramlar erkən çağlardan etibarən, insanın təbiətə, təbiət hadisələrinə münasibətinin bildiriş vasitələrindən biri olmaq etibarilə sonralar cəmiyyətin həyatı ilə birbaşa bağlı olub, onun həyatında baş verən hadisə və proseslərin özünəməxsus inikas formalarından birinə çevrilmişdir. Xalq tərəfindən təntənəli şəkildə qeyd olunan hər bir bayram insanlar üçün müəyyən məna və mahiyyət kəsb etmişdir» (2, 13). Bu cəhət təbii olaraq folklorun müxtəlif janrlarına, eləcə də atalar sözlərinə sirayət etmişdir.

Novruz bayramının maraqlı əyləncə hissəsi məhz keçəl və kosa obrazları ilə bağlıdır. Atalar sözlərində bu obrazlar haqqında belə deyimlər mövcuddur: «kosa kəndə girməmiş gəraylısını başladı», «kosa getdi saqqal gətirə bığını da qoydu gəldi», «hərə bir tük versə, kosa da saqqallı olar», «gah qul olar satılar, gah çıxar taxta kosa», «keçələ kosa qənim olsun», «keçəli papağının yanından tanımaq olar» (1, 114;115). Bütün bu deyilənlərdə Novruz bayramı ilə bağlı maraqlı məqamlar ortaya çıxır. Deyilən fikirlərdən aydın olur ki, bayramda el şənliyi keçirilən zaman kosa gəraylı oxuyurmuş. Ümumiyyətlə, oyunların bəzilərinin musiqinin müşayiətilə keçirildiyi qeyd edilir (5, 166). Təntənəli mərasim zamanı kosanın saqqal gətirməyə gedərkən bığını da qoyması zarafatyana tərzdə deyilən sözlərdir. Tükü az olan adamlara adətən kosa deyilir. Burada heç şübhəsiz, kosanın istifadə etdiyi taxma vasitələrdən bəhs edilir. Qul olub satılması tamaşanın gedişi əsnasında təqdim olunan göstərilər ilə bağlıdır. Kosanın taxta çıxmaq məsələsi üzərində isə bir qədər fikir yürütmək mümkündür. Çünki belə deyilir ki, Novruz bayramı zamanı hökmdar taxtdan enər və onun yerinə ölkəni başqa adam idarə edərdi. Bu barədə əlimizdə əsaslı mənbənin olmaması qeyd olunan fikri təsdiq etməkdə çətinlik törədir.

Novruz bayramının personajları kimi məşhur olan bu obrazlar bayram zamanı keçirilən kütləvi mərasimin əsas iştirakçılarından sayılırdılar. Bu xüsusda E.Aslanov yazır: «qədim şaman-qam sənəti və əsgi çağların inamları ilə bağlı olub qocalmış günəş tanrısının yer üzündəki əvəzini təmsil edən bu surət sonralar, mərasim tamaşalarında köhnə il və qış fəslinin şikəst və çirkin bir obrazında təcəssüm olunurdu. Bu rolda çıxış edən hər bir oyunçu özünü bu surətin varisi sayır, bu işi nəsildən-nəsilə ötürürdü» (4, 110). Deməli, novruz bayramında onların iştirakı vacib sayılmış və bu bir ənənə şəklini almışdı. Müasir dövrdə də Novruz zamanı keçəl və kosa obrazlarının iştirakı xüsusi rövnəq qataraq bayramın vacib elementlərindən biri sayılır.

İnsan həyatı əyləncələrdən xali deyildir. Qeyd edək ki, «ümumiyyətlə, oyunlarda (əsasən tamaşalarda) insan mənəviyyatına və ictimai əxlaq normalarına münasibət təcəssüm olunurdu. Bəzi oyun növləri mühitin eybəcərliklərini təcəssüm etdirməklə onlara gülür və bu gülüşlə də həmin hallara qarşı tamaşaçılarda nifrət, ikrah hissi yaradırdı. Belə oyunlar böyük ictimai xarakter daşımışdır» (3, 130). Ə.Qasımov haqlı olaraq qeyd edir ki, «oyun gerçək həyat hadisələrinin tanınan modelidir» (8, 61). Aydın məsələdir ki, oyunlar təbiət və cəmiyyət hadisələrinə münasibəti özündə birləşdirir.

Əyləncələr onların məişət tərzini yeknəsəklikdən ayıraraq daha da həyacanlı olmasını, şən keçməsini təmin etmiş olur. Bu baxımdan da onlar xalq məişətinin ayrılmaz hissəsi kimi atalar sözlərinə də müəyyən qədər sirayət etmişdir.

Atalar sözlərində əyləncəvi oyunlar barədə bir sıra məlumatlar mövcuddur. Atalar sözlərindəki «orta oyunu orta yerdə oynanar» deyimi maraq doğurur (1, 150). Burada eyniadlı oyun növünün adı çəkilmişdir. Bu oyun növü əsasən Azərbaycanın qərb bölgələrində yayılmışdır. Elmi cəhətdən diqqəti cəlb edir ki, «mənbələr bu oyunu «ortalıq oyunu», «həlqə oyunu», «ovsətoyunu», «çevrə oyunu» və «çadıroyunu» adları ilə də qeyd edirlər» (4, 165). Müxtəlif adlarla təqdim olunması oyunun ola bilsin ki, ayrı-ayrı bölgələrimizdə və hətta geniş arealda ona münasibətlə bağlıdır. İnsanların eyni mahiyyətli oyunlara başqa adlar verməsi tarixən mövcud olan xüsusiyyət göstəricisidir.

Fala baxmaqla məşğul olan adamlara rəmmal deyilirdi. Rəmmalın adı atalar sözlərində də çəkilir (1, 56). Bu cür adamlar başqalarını qum üzərində müxtəlif işarələr çəkməklə və digər vasitələrlə gələcəyi gördüklərinə inandırmağa çalışırdılar. Rəml atmaq kəlməsi dilimizdə işlənmişdir. Bu az da olsa, qədimlərdə rəmmal adlanan falçıların olduğunu təsdiqləyir. Müasir dövrdə də kartla fala baxanlar vardır. Atalar sözlərində ifadə olunan belə bir eyham «kitabı satıb, gəncəfə alıb» şəklində təzahür edir (1, 21). Əslində burada vurğulanan fikir kitab kimi dəyərli bir şeyin əvəzinə əyləncələrdə istifadə olunan gəncəfə (kart) alınmasından ibarətdir. Bu da qəbuledilməz xüsusiyyət kimi qınaq obyekti olmuşdur. Bu ifadə bizə kart oyununun olduğunu təsdiq etmək imkanı verir.

Azərbaycanda yayılan oyun növlərindən biri də nərd olmuşdur. Atalar sözlərində «nərdə qurşanan dərdə qurşanar» - deyimi maraq doğurur (7, 134). Yəni burada o fikir özünü göstərir ki, nərdə aludə olan adam ondan ayrıla bilməz. Azərbaycanda nərd oyunu geniş yayılmış bir əyləncə kimi orta əsr şairlərimizin yaradıcılığında da izlənilir. Hələ Nizami Gəncəvi dövründə onun oynanılması məlumdur (3, 137). Bu oyunun daha qədimlərdən məlum olması isə danılmaz faktdır. M.Dadaşzadə yazır: «sasanilərdən sonra şahmatla birlikdə nərd oyunu da ərəblərin qəbul etdikləri və

sonralar geniş yaydıqları oyunlardan olmuşdu» (10, 190). Müəllifin bir sıra mənbələr əsasında nərdin Əhəmənilər dövründən məlum olduğunu söyləyənlər haqda qeydi bu oyunun daha qədim tarixi barədə fikir söyləməyə imkan yaradır. Hətta nərdin zərdüştlüklə əlaqələndirildiyi fikrinin də ortaya qoyması maraq doğurur. M.Dadaşzadə mənbəyə əsaslanaraq (M.Müdərrəsi) belə qeyd edir ki, «nərdin taxtası yer, otuz möhrə isə gecə-gündüzün simvoludur. On beş möhrə gündüz, on beşi isə gecəyə işarədir. Zərlərin xalları isə belə izah edilir: bir xal Ahuraməzdaya işarədir. İki xal göy və yerə, üç xal isə yaxşı danışmaq, yaxşı düşünmək və xeyirli əməl etmək kimi zərdüştlüyün əsas şüarına işarədir. Dörd xal cəhətlər və beş xal da günəş, ay, ulduz, od və ildırımın simvolu olan beş işığa işarədir. Altı xal isə zərdüştlüyün altı böyük bayramı - kahanbarlara işarədir» (10, 191). Fəqət bu deyilənlər bir fikirdir. Oyunun dəqiq tarixini müəyyən etmək çətinlik törədir.

Beləliklə, şifahi xalq yaradıcılığının bir janrı olan atalar sözlərində xalqımızın mənəvi dünyasının izlərini daşıyan bayramlar, oyun və əyləncələr barədə mövcud material əsasında araşdırma təqdim olundu. İnsanların yaşam biçiminin ayrılmaz hissəsi olan mərasimlər, ayinlər vasitəsilə gerçəkləşən el-oba şənliklərinin, real həyat həqiqətlərinin atalar sözlərinə sirayət etdiyi vurğulandı. Atalar sözlərinin Azərbaycan xalqının etnoqrafik aləmini əks etdirməsi baxımından əhəmiyyəti göstərildi. Tədqiqat folklor və etnoqrafik nöqteyi-nəzərdən mənəvi irsimizin dərindən təhlili üçün əhəmiyyət kəsb edir.

Ədəbiyyat:

1. Atalar sözü (top. Ə.Hüseynzadə). Bakı, Yazıçı, 1981, 336 s
2. Əhməd Ə. XII–XV əsrlərdə Azərbaycanın mənəvi mədəniyyəti. Bakı, Elm, 2012, 368 s
3. Bünyadova Ş. Nizami və etnoqrafiya. Bakı, Elm, 1992, 156 s
4. Aslanov E. El-oba oyunu xalq tamaşası. Bakı, İşıq, 1984, 276 s
5. Məmmədova T. Uşaq oyunları haqqında. Azərbaycan şifahi xalq ədəbiyyatına dair tədqiqlər. 4 kitab. Bakı, Elm, 1973, s 164-172
6. Sözlü, nağıllı gecələr (toplayıb tərtib edən Loğman Ağalı) Bakı, İşıq, 1991, 120 s
7. Xalqımızın deyimləri və duyumları. (top.Həkimov M.İ.) Bakı, Maarif, 1986, 392 s
8. Qasımov Ə. Azərbaycan xalq oyunları. Bakı, BDU, 2006, 187 s
9. Bünyadova Ş. Orta əsr Azərbaycan ailəsi. Bakı, Elm, 2012, 384 s
10. Dadaşzadə M. Azərbaycan xalqının orta əsr mənəvi mədəniyyəti. B 1985, Elm, 216 s
11. Тейлор Э.Б. Первобытная культура (перевод с англ.). М, Политиздат,1989, 573с

Festivities, games and entertainments in Azerbaijan proverbs

Summary

Proverbs as a genre of folklore have a very bright quality. They express not only the thoughts, attitudes and customs of the people, but including life. They reflect elements of spiritual culture. The proverbs of Azerbaijan people said about the holidays, about the games and entertainment. They can find information about the characters (Spit and Kechial) Novruz holiday. Since ancient times in Azerbaijan widely spread backgammon game in question and proverbs. About Backgammon recalled more Nizami Ganjavi in XII century. The proverbs have information about the game Orta Oyunu. She played the western part of Azerbaijan. The proverb says, and about maps.

Analyzing the proverbs from the scientific point of view it can be concluded that, according to their data, you can speak about the spiritual culture of the Azerbaijan people. The above explanations suggest that the proverb as a source for the study of the Azerbaijan people's life and culture are of great importance to the ethnographic point of view

Праздники, игры и развлечения в азербайджанских пословицах

Резюме

Пословицы как жанр фольклора обладают очень ярким качеством. Они выражают не только мысли, мировоззрение и нравы народа, но в том числе и быт. В них отражаются элементы духовной культуры. В пословицах Азербайджанского народа говорится о праздниках, об играх и развлечениях. В них можно найти сведения о персонажей (коса и кечял) праздника Новруз. С древних времен в Азербайджане широко распространился игры в нарды о котором идет речь и в пословицах. О нардах вспоминал еще Низами Гянджеви в XП веке. В пословицах есть сведения об игре орта оюну. Ее играли западной части Азербайджана. В пословицах говорится и о картах.

Анализируя пословиц с научной точки зрения можно прийти к выводу что, по их данным можно высказаться о духовной культуре Азербайджанского народа. Указанные выше объяснения говорят о том что, пословицы как источник по изучению быта и культуры Азербайджанского народа имеют большое значение с этнографической точки зрения.

Ş.Albaliyev
AMEA-nın Folklor İnstitutu

AZƏRBAYCAN XALQININ ETNİK MƏNSUBİYYƏTİNƏ DAİR

Açar sözlər: *millət, Azərbaycan, Türkmən, dil, ərazi, etnos*
Key words: people, Azerbaijan, Turkmen, language, territory, ethnos
Ключевые слова*: нация, Азербайджан, Туркмен, язык, территория, этнос*

Hər bir bəşər nəsli özünün soykökü, hansı nəslə, tayfaya, tirəyə, xalqa, millətə mənsub olması barədə, vətəni, dövləti haqqında doğru-dürüst və ətraflı məlumat əldə etməkdə maraqlıdır. Biz kimik, hardan gəlmişik, vətənimiz haradan başlanıb, haralaracan uzanır kimi suallar bədii düşüncəmizin də, elmi təfəkkürümüzün də daim diqqət mərkəzində olub. Təsadüfi deyil ki, Xalq şairimiz Sabir Xudu oğlu Rüstəmxanlı hələ sovetlər dönəmində 1986-cı ildə "Yazıçı" nəşriyyatında çapdan buraxılmış və o dövr üçün cəsarət göstərib "Qan yaddaşı" adlandırdığı şeirlər toplusuna "Ön söz yerinə" adlı bir şeirilə başlayıb:

Bu Vətən deyilən dünyam sirlidi,
Bir paytaxtı sevinc, bir paytaxtı qəm.
Bu Vətən torpağı çox qəribədi,
Hələ sərhəddini tapa bilmirəm.

...Dünyanın köksündən bir ümman axır,
Yayılır qolları, dəyişir adı.
Yolları Şərurda dayanan xalqın
Qəlbinin paytaxtı Kərbəladadı.

Dərbənd qəbristanı şəhərdən böyük,
Müdrik babamıza dayanacaqdır...
Bir gün Dədəm Qorqud mənə işimcə
Təzə ad verməyə oyanacaqdır!...

Üç bəndini misal gətirdiyim bu şeirin məzmununda əslində şairin "hələ sərhədini tapa bilmirəm" dediyi vətənimizin coğrafiyasına dair poetik ricətlər əks olunub. Bugünkü mərkəzi Bakı şəhəri olan Azərbaycan dövləti bir zamanlar bir ucu Dağıstandan başlamaqla Gürcüstan, Ermənistan, Türkiyənin Ərzurum, Qars, İqdır vilayətləri əraziləri, Ağrı dağı, İran, İraq, Suriya, Əfqanıstan, Xəzər dənizinəcən geniş bir miqyasda öz nüfuzunu, təsir dairəsini göstərmişdir. Mən yuxarıdakı misraları burada əbəs yerə yazmadım; burada "bir paytaxtı sevinc" deyiləndə Bakını, "bir paytaxtı qəm" dedikdə sovet dövründə əlimiz yetə bilməyən, ayağımız toxunmayan Təbrizi nəzərdə tutan şair "qəlbimizin paytaxtı"nın Kərbəla – İraq ərazisi olduğunu 1980-ci illərdə Sovet hökuməti zamanında cəsarətlə ifadə etmişdir. "Dərbənd qəbiristanı şəhərdən böyük" deyib müdrik babalarımızın burada yaşayıb-uyuduğunu diqqətə çəkməklə isə yenə də Dərbənd, bütövlükdə Dağıstan ərazisinin xalqımızın vətəni, dövlətimizin ərazisi olduğunun bədii inikasını vermişdir. Şeirin burada vermədiyim digər parçalarında da "İrəvan çuxuru", Qarayazı, Şumer mədəniyyətinin mövcud olduğu ərazilərin adları xatırlanmaqla Azərbaycanımızın, eləcə də ümumtürk dünyasının poetik coğrafiyası təsvir olunub.

Mən bu poetik örnəyi nümunə gətirməklə vətən, xalq anlayışının həm bədii düşüncəmizdə özünə mühüm yer etdiyini göstərmək istədim, həm də tariximizin poetik yaddaşımızda inikas olunduğunu diqqətə çəkmək istədim. Çünki biz tarixən öz keçmişimizi ən çox bədii lövhələr vasitəsilə yazılı və şifahi ədəbiyyatımızda yaşatmağa üstünlük vermişik. XX əsrin sonları və XXI əsr Azərbaycan poeziyasının tanınmış, ünlü nümayəndəsi olan Xalq şairi Sabir Rüsəmxanlı da bu klassik ənənəni yaşatmış, vətəndaş-şair kimi vətənpərvər ruhlu səsini ucaltmışdır. "Dünyanın köksündən bir ümman axır, yayılır qolları, dəyişir adı" deyən şair metaforik olaraq xalqı ümmana bənzədir; o ümman (o etnos, o türk dünyası) artıb-çoxaldıqca onun kökündən-gövdəsindən qolları-budaqları ayrılaraq dünyanın müxtəlif areallarına yayılır və bu şaxələnmədən, bu yayılmadan ümumi mənşəyə malik enoslar da törəyir ki, bu yayılan qollara-budaqlara, şaxələrə də müvafiq adlar qoyulur ("dəyişir adı" – şairin təbirincə dedikdə). Amma bu yeni adqoymalar (dəyişən adlar) təbii tarixi diferensiasiya nəticəsində baş verir ki, bununla da tarixi inkişaf prosesi labüd şəkildə özünü göstərmiş olur. Eyni zamanda dəyişən adlar, yeni-yeni etnosların yaranması mahiyyəti dəyişmir, rişələndikləri kökün-qaynağın bir bütövü – ayrılmaz tərkib hissəsi kimi mövcud olurlar. Bu, ona bənzəyir ki, bir babanın oğlu öz atasının adını yox, özünə aid olan başqa bir adı daşıyır, nəvəsi -nəticələri də buna müvafiq olaraq başqa-başqa adlar daşıyacaqlar, uzaqbaşı o nəvələrdən birinə, ya ikisinə ayrı-ayrı məqamlarda kökə (babaya, ataya) sədaqətin, bağlılığın, məhəbbətin əlaməti olaraq babanın adı qoyulub, baba (kök) ilə adaş(addaş, addaşıyıcısı) ola bilər. Deməli, oğulun atanın adını daşımaması da təbiidir, həm də bu zahiri addəyişikliyi oğulla ata, nəvə ilə baba arasındakı genetik bağlılığı da inkar etmir. İnkar onda oluna bilər ki, qan yaddaşı itə bilər, oğul öz doğma atasını, yaxud nəvə öz babasını (ümumilikdə isə cəddi-əbasını) tanıya bilməz. Onda isə, Allah eləməsin, ruhən qiyamət qopar, mənəvi dünya öz

məhvərindən uçub-dağılar. Çünki türk təfəkküründə atasından, babasından xəbərsizlik zatıqırıqlıq, haramzadəlik kimi ən aşağılayıcı təhqir, insanlıq üçün ən ağır ləkə sayılıb. Bir daha onu xatırladım ki, S.Rüstəmxanlı da məhz bədii sözün gücü ilə xalqımızın tarixinə güzgü tutmaq istədiyi şeirlər kitabının adını "Qan yaddaşı" qoymaqda belə bir məntiqə əsaslanıbdır ki, qan yaddaşına əsaslanmaqla xalqın kimliyini, Vətənin tarixini öyrənmək və tanımaq olar.

Türk xalqları bütöv bir ailə olub, həndəsi silsilə kimi uzanıb-artıb, çoxluq təşkil edirlər. Bəs biz azərbaycanlılar – hazırda azəri türkləri kimi adlandırıldığımız bizlər türk xalqları ailəsində hansı mövqedəyik? Tatar, türk, azəri, müsəlman, azərbaycanlı və başqa adlar altında tarixin müxtəlif çağlarında müxtəlif xalqlar və dövlətlər tərəfindən adlandırılıb-tanıdılan bizlər kimik? Tarixi vətənimiz, milli kimliyimiz hansı şərtlərlə müəyyənləşdirilir? Yuxarıda misal gətirdiyim poetik nümunədə Xalq şairimiz məhz öz fikirlərini bu yöndən bədii şəkildə izhar etmişdir. Bu sual ətrafında indiyədək bədii-publisistik və elmi istiqamətdən müxtəlif cür fikirlər səsləndirilmişdir. Məlumdur ki, hazırda çoxlu sayda türk xalqları olduğu kimi, türk dövlətləri də mövcuddur. Akademik Nizami Cəfərov "Türkologiyaya giriş" ("Elm və təhsil", 2016) kitabında bu barədə yazır:

"Yer üzündə bu gün iyirmidən çox türk xalqı mövcuddur ki, onların ümumi sayı (nüfuzu) iki yüz əlli milyona çatır: türklər və ya Türkiyə türkləri, azərbaycanlılar və ya Azərbaycan türkləri, uyğurlar, özbəklər, qazaxlar, tatarlar, türkmənlər, qırğızlar, çuvaşlar, başqırdlar, qaqauzlar, saxalar, qaraqalpaqlar, qumuqlar, tuvalar, qaraçaylar, bolqarlar, altaylar, noqaylar, şorlar, qaraimlər və b.

Türk xalqlarının sayının müxtəlif mənbələrdə müxtəlif rəqəmlərlə (əsasən iyirmidən iyirmi beşə qədər) göstərilməsi onunla bağlıdır ki, bir sıra türk mənşəli toplumların müstəqil xalq, yoxsa bu və ya digər türk xalqının tərkib hissəsi olması mübahisələridir, məsələn, Sibir tatarlarının, Axısqa türklərinin, sarı uyğurların...

Türk xalqlarının təsnifinin (bölgüsünün) "dərinləşdirilməsi" (ayrı-ayrı xalqlara ayrılması – Ş.A.) ilə yanaşı, ümumiləşdirilməsi təcrübəsi də vardır: oğuzlar, qıpçaqlar və karluqlar.

Bugünkü türklərin mütləq əksəriyyəti müsəlman olsalar da, xristian, iudaist, şamançı... türklər də mövcuddur.

Və Avrasiyanın geniş bir coğrafiyasında qədim dövrlərdən etibarən məskunlaşmış türk xalqları "türk dünyası"nı təşkil edirlər" (səh.5).

Göründüyü kimi, akademik burada türk xalqları, türk dövlətləri məsələsinə də, eyni zamanda onların dili və dini nöqteyi-nəzərdən fərqlənmələri və birlik ("Türk dünyası") təşkil etmələrinə də konkret və aydın şərh vermişdir. Bütün bunlarla yanaşı, bu türk xalqları içərisində bizim də yerimiz artıq ənənəviləşmiş şəkildə "azərbaycanlılar və ya Azərbaycan türkləri" kimi qeyd edilmişdir. Burdan da bir daha anlaşılır ki, biz yaşadığımız coğrafi regionumuz olan doğma vətənimizin – Azərbaycanımızın adı ilə adlandırılırıq: bir millət olaraq sadəcə ya azərbaycanlı kimi, ya da bu ad epitet kimi milliyyətimizin adına artırılmaqla bizim türk xalqları arasında milli mövqeyimizi – milli mənsubluğumuzu müəyyənləşdirir (bəlkə də, konkretləşdirir desək, daha düz səslənər). Vətənimizin adı olan Azərbaycan sözü çox əzəmətli səslənir və bu baxımdan vətənimizin adı ilə (birgə) milli kimliyimizin ifadə olunması bizə hardasa fərəh verir. Ancaq bununla bərabər onu da etiraf etməliyik ki, azərbaycanlı adı ilə bir xalq, millət kimi tanıdılmağımız müəyyən dövrlərdə siyasi və ideoloji məqsədlərə xidmət edib. Bu, bir tərəfdən türk adına xudpəsəndliklə yanaşılmanın nəticəsi olub, türk sözünün sıxışdırılıb aradan çıxardılmasına da xidmət edib. Eyni zamanda bu da həqiqətdir ki, müasir türk dili (Türkiyə türklərinin danışıq dili) ilə bizim danışığımız-yazımız arasında da sezilən fərqliliklər var və bu məqamda Türkiyə türkləri və Azərbaycan türkləri bölgüləri arasında, məncə, tam bərabərlik işarəsi də qoyub, bu dili də, o dili də birbaşa "türk dili" işarəsi (adı) altında təqdim etmək də hardasa özünü tam doğrultmur. Türk dili, tatar dili, qaqauz dili, türkmən dili və başqaları türk dilləri ailəsinə daxil olmaqla, eyni zamanda başqa-başqa adlar altında verilib bir-birindən fərqləndirildiyi kimi, məncə, Azərbaycan dili də məhz bu cür şərti bölgüdə verilməklə fərqləndirilməlidir. Çünki bizim danışdığımız Azərbaycan dilinin sabitləşmiş qrammatik – orfoqrafik (və leksik) normaları vardır. Amma bütün bunlara baxmayaraq, yenə də hardasa ilişik qalan məqamlar vardır ki, birbaşa dilin və millətin göstəricisi kimi çıxış etmədiyindən, azərbaycanlı (Azərbaycan dili) ifadəsi də öz yerinə-yuvasına tam oturmur.

""Azərbaycan dili" anlayışının tarixi" ("Elm və təhsil", 2017) monoqrafiyasının müəllifi fəlsəfə doktoru Aysel Qəribli yazır ki, "1930-cu illərin ortalarına qədər Azərbaycan SSR-in dövlət dili "türk dili" adlanırdı, lakin həmin illərə qədər də Azərbaycan türkcəsi (rusca: тюркский язык) Türkiyə türkcəsindən (rusca: турецкий язык) fərqlənir, bunlar ayrı-ayrı müstəqil dillər kimi qəbul edilirdi" (səh. 121-122).

Əslində, burada incə bir ştrix ifadə olunub ki, Azərbaycan dili türk dillərindən olsa da, müasir türk dilinin (Türkiyə türklərinin) eyni də deyildir. Deməli, dilimizin öz həqiqi adı ilə adlandırılması məsələsində həssas bir nöqtə var ki, həmin o zərif nüansı aşkarlayıb, həqiqəti öz yerinə bərpa etmək lazımdır. Bundan ötrü isə "Amerika kəşf eləmək" – özümüzdən nə isə abstrakt bir şey icad edib ortaya göydəndüşmə bir şey çıxarmamalıyıq. Bunun üçün bir az aydın təfəkkür işığında düşünməklə tarixə üz tutmaq və türkəsilli xalqlar arasındakı qlossogenetik və ümumiyyətlə genetik bağları, bundan irəli gələn ortaq folkloru, mədəni irsi analitik baxışla nəzərdən keçirmək yetərlidir ki, tarixin (xalqın) qaranlıqda qalan mətləblərinə işıq düşsün. Türk xalqlarının dövlətçilik və tarixi – coğrafi arsenalındakı mövqeyini ilk növbədə diqqətlə müşahidə eləsək, bir-birlərindən ayrı düşmüş soydaşlarımızın tarixi taleyini araşdırsaq və bu zaman ortaya çıxan tarixi gerçəklikləri – dil, mədəni-mənəvi dəyərlər və folklor incilərinin diqtə elədikləri ən ümumi ortaq məsələləri bir yerə cəm eləyə bilsək, onda hər şey öz yerini alacaq, həqiqət də - xalqımızın, millətimizin tarixi qədim adı da bununla bərabər üzə çıxacaq.

Mən yazımın əvvəllərində Azərbaycan dövlətinin (əslində Azərbaycan adı ilə adlandırılan etnosun, xalqın) tarixən mövcud olduğu, yaşadığı ərazilərin adlarını təsadüfən diqqətə çəkməmişdim. Akademik N.Cəfərovun çox-çox doğru olaraq diqqətə gətirdiyi və bu məsələnin uğurlu həlli üçün çox komponentli amillərin öyrənilməsinin

vacibliyindən bəhs açması bu məqamda fikrimizlə üst-üstə düşür: "Və "fundamental" hesab edilən problemlərin bir mühüm xüsusiyyəti də "çoxkomponentli" olmasıdır. Məsələn, bu və ya digər etnosun həm mənşəyi (etnogenezisi), həm də müxtəlif xalqlara bölünmləsi (diferensiasiya) probleminin izahı 1) etnoqrafiya, 2) etnocoğrafiya, 3) dünyagörüşü, 4) dövlətçilik, 5) dil, 6) ədəbiyyat və s. komponent və ya paradiqmalara eyni zamanda bir sistem olaraq baxılmasını tələb edir" (səh.8).

Bəli, məhz mən də yuxarıdakı etnik əlamətlərin göstəriciləri kimi çıxış edən komponentləri bir arada götürməklə türk xalqları içərisində Azərbaycan xalqının kimliyi – tarixən hansı türk etnosunu təmsil etməsini aydınlaşdırmaq niyyətindəyəm. Çoxdan bəri gizli şəkildə - yəni özüm öz içimə qapılaraq axtarışında olduğum bu məsələni çözmək istəyirəm. Yuxarıda qeyd etdim ki, bu yöndə nəsə göydəndüşmə bir icad eləməyə lüzum yoxdur. Sadəcə, olanı – tarixi həqiqəti, əslində isə gözümüzün qabağında olub, nədənsə görə bilmədiyimiz həqiqəti görüb dəyərləndirə bilməmiz bu məsələdə əsasdır. Bəlkə də, mənim deyəcəyim sirr (əslində hamının gördüyü, lakin fərqinə varmadığı sirr) ilk baxışda qəribə qarşılanacaq, ya sadəcə dodaq büzüləcək, güləcəklər, ya da ki, eh, bunu biz də bilirdik ki, deyəcəklər. Amma bilirdinizsə, niyə indiyədək bu məsələni qaldırmayıbsınız, özü də heç vaxt, heç bir dəfə də olsun! Əlbəttə ki, dilçilik, milli mənsubiyyətimiz kontekstində prinsipial bir problem kimi!..

Onu da qeyd edim ki, söyləyəcəyim fikir öz rüşeymlərini beynimə hələ orta məktəbdə oxuduğum illərdən (Sovet dövründən) atmışdı. Əlbəttə ki, görkəmli folklorşünasımız, dilçi və ədəbiyyatşünasımız professor Qəzənfər Paşayevin fədakar zəhməti sayəsində. Doktor Mustafa Ziyanın "İraq türkmanlarının Azərbaycandakı mədəniyyət səfiri" adlandırdığı Qəzənfər müəllimin Kərkük mahnılarını, bayatılarını 1970-80-ci illərdə kitabça şəklində Azərbaycanda çap etdirdiyi dövrlərdə mən bu dildəki sehrə aludə olmuşdum, kərküklərin-türkmanların birbaşa azərbaycanlılar (Azərbaycan-türkləri) olduğunu beynimə yerləşdirmişdim. Dahi şairimiz Məhəmməd Füzuli nəsli mənşəcə kim idi? Türkman deyildimi?

Müasir Azərbaycan ərazisi Rusiyanın işğalında, farsların işğalında olduğundan, onun yerli əhalisi olan biz azərbaycanlıların (Azərbaycan türkləri adlandırılan bizlərin) öz soy-kökümüzdən uzaqlaşdırılması da bir siyasi məqsəd olmuş, milli mənsubiyyətimiz qəsdən təhrif edilərək gah tatar, gah müsəlman (fikir verin, dini mənsubiyyəti etnik mənsubiyyətlə qarışdırma halları da olub!), gah Azərbaycan, gah da ki, ən yaxşı halda Azərbaycan türkü və ya sadəcə türk adlandırılmışıq. Beləcə, milliyyətimizin adı qəsdən təhriflərə məruz qalmış, dövlətimizin də bir vaxtlar adında ifadə olunmuş ulu, əzəmətli Türkman adı bizlərə, demək olar, unutdurulmuşdu. Yaxşı ki, İraq, Suriya ərazisində yaşayan soydaşlarımıza bir etnos, xalq, millət olaraq öz adlarını unutdura bilməmişlər. Bəlkə də, görkəmli dilçilərimizdən olan Azərbaycan dili tarixçisi H.Mirzəzadə "İraq ərazisində yaşayan azərbaycanlıların dili haqqında bəzi mülahizələr" məqaləsində bunu dolayısı yolla da olsa, ifadə etmiş, professor Əbdüləzəl Dəmirçizadə isə XV-XVI əsr Azərbaycan ədəbi dilində Cənubi Azərbaycan və Bağdad (Kərkük) şivə xüsusiyyətlərinin üstünlük təşkil etməsini göstərib, İraq-türkman ləhcəsini Azərbaycan dilinin Cənub qrupu dialekt və şivələri sırasına daxil edərkən də Sovet senzura və qadağalarından ötüşmək məqsədilə fikrini bir qədər üstüörtülü istiqamətdə söyləmişdir.

Əgər professor Qəzənfər Paşayev birbaşa iddia edirsə ki, "Çəkinmədən demək olar ki, əsrlərlə başqa xalqlar əhatəsində qalan, məhz buna görə də qədim leksik və fonetik göstəricilərini daha çox saxlayan İraq türkmanlarının ləhcəsi "Kitabi-Dədə Qorqud"un dil xüsusiyyətlərini tamamilə əks etdirir. "KDQ"da yer alan onlarca sözün indinin özündə belə Kərkük dolaylarında işlək olması, daha doğrusu, həmin sözlərin yalnız həmin mənada işlənməsi tutarlı dəlil-sübutdur" (səh.21).

Professor İraq türkmanlarının öz dillərini qoruyub saxlamalarının səbəbini "başqa xalqların əhatəsində yaşayıb qalması" kimi maraqlı bir amillə əlaqələndirir. Bu, həm də o mənaya gəlir ki, türkman xalqı bununla-yəni başqa xalqların əhatəsində olmaqdan müsbət halda yararlanmaqla özlərinin milli varlıqlarını bir növ, "izolyasiya" etmişlər. Milli kimliklərini millətin, xalqın adı məsələsindən tutmuş, ta digər milli-mənəvi məsələlərəcən qoruyub hifz etməyi bacarmışlar. Bunun bir səbəbi də yəqin ki, İraqın İslam ölkəsi olmaq etibarilə digər xalqlar kimi türkmanlara da zorakı təzyiq göstərməməsilə - milli mənafelərinə zidd ola bilən təbliğatyönlü dövlət tədbirləri aparılmaması ilə izah oluna bilər.

Eyni zamanda Qəzənfər müəllim qeyd edir ki, İraq türkmanlarının ləhcəsi Dədə Qorqudun dil xüsusiyyətlərini tamamilə özündə əks etdirir. Madam ki, bizə yazılı halda gəlib çatan ən qədim şifahi ədəbi abidəmiz "KDQ"nın dil xüsusiyyətlərini özündə əks etdirirsə, onda bu zaman "İraq türkman ləhcəsi" ifadəsindən yox, birbaşa geniş mənada ulu, qədim türkman dilindən söz açılmalıdır. Yəni ki, türkman dili ləhcə səviyyəsində olsaydı, onda nəhəng bir abidənin dil xüsusiyyətlərini özündə əks etdirməkdə aciz olardı. Axı ləhcə hansısa bir dilin məhəlli formada qol-budağıdır. Məhz elə bu məqamda Ə.Dəmirçizadənin də, H.Mirzəzadənin də fikirlərinə qayıdıb, onların cümlələrində də təshihlər aparmaq lazım gəlir. Bu zaman "Azərbaycan dili" ("Azərbaycan türk dili") kimi tanıdılmış milli dilimizin məhz geniş mənada türkman dili olduğu üzə çıxır. Belə olduqda "Azərbaycan dilinin dialekt və şivələri" ifadəsi "Türkman dilinin dialekt və şivələri" formasında işlədilməli və təsnifatlar da bu qaydada aparılmalıdır. Bu deyilənlər heç də H.Mirzəzadənin, Ə.Dəmirçizadənin fikirlərinin üstünə kölgə salmır, əksinə, onların sovet dövründə bir priyom olaraq dolayısı ilə ifadə etdikləri fikrin bu gün müstəqillik zamanımızda birbaşa öz adı ilə adlandırılmasına (və ifadəsinə) xidmət edir. Başqa sözlə, "Azərbaycan dili" ifadəsinin "Türkman dili" ilə əvəzlənməsi ilə tarixdəki siyasi-ideoloji antitürk təbliğatın nəticəsi kimi ortaya çıxmış ad (və termin) dolaşıqlıqları aradan qalxmış olar.

Böyük türk alimi Məhəmməd Fuad Körpülünün İraq türkmanlarını "Oğuzcanın azəri ləhcəsini qonuşan türklər" adlandırmasında isə milli kimlik və dilçilik məsələsi baxımdan böyük hədəfi sərrast nişan almışdır: türkmanları məhz

Azərbaycan türkü millətinin sinonimi kimi götürməklə eyni xalq-millət olduğumuz bir daha bu şəkildə də öz təsdiqini tapmışdır.

Kərkūklü tədqiqatçı Əta Tərzibaşı da bu barədə çox böyük həqiqəti belə ifadə edir: "Bizim türkman ləhcəsi azəri ləhcəsinə türk ləhcəsindən daha yaxın, bəlkə də əkiz qardaşlar olmaqla bərabər, bütün bu ləhcələr uzun bir tarix boyunca çeşidli səbəblərin təsiri ilə bir-birindən xəbərsiz olaraq gəlişdikləri halda aralarında görkəmli fərqlər bilinməmişdir". (Bax: Əta Tərzibaşı. Yazı dili, qonuşma dili. "Qardaşlıq" dərgisi, N-4. Bağdad, 1962, səh. 26-27).

Fikir verin, türkman ləhcəsi (əslində dili) ərazicə və həm də səslənişcə (türk-türkman ifadələri baxımından) özünə bir qədəm də yaxın olan türk ləhcəsinə yox, məhz bizim "azəri ləhcəsinə" – Azərbaycan dilinə daha yaxın - əkiz qardaşlar hesab olunur Türkman aliminin fikrincə. Həm də diqqət etsək, burada incə bir tarixi nüansa da işarə edilir: bu dillər (türkman və Azərbaycan dili) uzun bir tarix boyu müxtəlif səbəblər ucbatından bir-birlərindən xəbərsiz olaraq – yəni bu xalqlar sərhədlərin bir-birlərinin üzünə qapalı olmaları səbəbindən öz aralarında bir-birlərilə təmas qurmadan, ünsiyyət əlaqəsində olmadan da bu dillər arasında görkəmli (yəni nəzərəçarpacaq dərəcədə ciddi) fərqlər yaranmamışdır. Bu fikir isə bir daha türkman və Azərbaycan dillərinin bir-birlərinə sinonim olduğunu, bunların vahid xalqın eyni dili olduğunu isbat edir.

Professor Qəzənfər Paşayev də bu məsələyə çox aydın münasibət sərgiləyir: "Lakin nə kəsilən yollar, nə də ayrılığa gətirib çıxaran illər bu elatın dilinə təsir edə bilməmişdir. O vaxtdan yazı dili Osmanlı türkcəsi kimi qəbul olunsa da, Əta Tərzibaşının göstərdiyi kimi, danışıq dili və folkloru Azərbaycan türkcəsini təmsil etmişdir. Doğrudan da, İraq-türkman ləhcəsinə, onun folkloruna və xalq havalarına bələd olan türk, Azərbaycan və eləcə də iraqlı alimlər bu elatın ləhcəsinin Azərbaycan dili ilə üst-üstə düşdüyünü, eyni kökdən olduğunu, folklor və xalq havalarının fərqlənmədiyini qeyd edirlər" (səh. 18-19).

Fikir verin, yazı dili Osmanlı türkcəsi kimi qəbul olunmuş türkmanların danışıq dili və folkloru Azərbaycan türkcəsi olaraq dəyişilmədən qalmışdır. Bu fakt özlüyündə hər şeyi açıb ortaya qoyur. Biz azərbaycanlıların ədəbi dilə əsaslanan yazılı dili, ədəbiyyatı olsa da, soykök olaraq türklüyümüzü-türkman adımızı yadırğamış, yaddan çıxarmışıq; iraqdakı soydaşlarımıza isə yazılı dil olaraq rəsmən Osmanlı türkcəsini qəbul etdirsələr də, nə öz dillərini, folklorunu, nə də milli adlarını-kimliklərini nə unutmuş, nə də dəyişmişlər. Bu, taleyin xoşbəxtliyidir. Digər bir tərəfdən isə türk, Azərbaycan və iraqlı alimlər də bu kimi milli-mənəvi komponentlərə söykənərək türkman və Azərbaycan dilinin (və xalqının) eyni olduğunu təsdiqləyirlərsə, onda nədə tərəddüd etməliyik?

Professor Qəzənfər Paşayevin aşağıdakı fikirləri əslində çox böyük mətləblərdən xəbər verir:

"Biz soy-kökündən ayrı düşən, ərəb və kürd xalqları əhatəsində yaşayan, sayları iki milyon yarımı keçən iraq türkmanlarının folkloruna bu müstəvidən baxır və qiymətləndiririk. Onlar özlərini də, bizi – azərbaycanlıları da "türkman" adlandırırlar. Əslində, vaxtilə biz də türkman adlandırılmışıq. Bu etnonimin "ulu türk", "əsl türk" mənasında işləndiyini bildirən İbrahim Kafesoğlu, Ərşad Hürmüzlü və başqaları da göstərmişlər" (səh.13).

Bu cümlələrdən bir daha məlum olur ki, iraqlı soydaşlarımız-qardaşlarımız həm özlərini, həm də bizi türkman kimi tanıyırlar. İkincisi, professor özü də birbaşa bildirir ki, "əslində, biz də vaxtilə türkman adlandırılmışıq". Bu, o deməkdir ki, biz daşımış olduğumuz milli kimlik göstəricimiz olan "türkman" adımızı sonradan tarixin labirintvari dolaylarından keçərkən itirib, onu "azərbaycanlı" adı ilə əvəz eləmişik. Üçüncüsü, "türkman" adının-etnoniminin "Əsl türk", "Ulu türk" mənasını verməsi isə bir daha ona sübutdur ki, biz azərbaycanlılar nəinki sadəcə türk xalqıyıq, əsl türkü təmsil edən ulu türklərik. Və bütün digər türk xalqları da məhz bu ulu türkdən – türkmanlardan diferensiasiya nəticəsində qopub ayrılmışdır. Başqa cür ifadə etsək, müasir türk xalqlarının hamısı bir baba türk (tayfası) olaraq türkmanlardan törəyib-çoxalmış və ayrı-ayrı türksoylu qollara-budaqlara şaxələnmişlər.

Ümummilli liderimiz Heydər Əliyev də "Qardaşlıq" dərgisinə müsahibəsində belə bir həqiqəti vurğulamışdır ki, "tarixi araşdıranda gördüm ki, Güney Azərbaycan, Quzey Azərbaycan və İraq türkmanları bir bütövün parçalarıdır" ("Qardaşlıq" dərgisi, İstanbul, N-8. 2000. səh.4).

Bir məsələyə də toxunmaqla yazımı yekunlaşdırmaq istərdim. Suriya ərazisində, Colan bölgəsində də toplu halında soydaşlarımız yaşayır ki, onlar da türkman adı ilə tanınırlar. Ərəbləşdirilməyə məruz qalan Colan türkmanlarının 50-60 min nəfər arasında olduğu göstərilir. Ümumiyyətlə isə bu gün Suriyada 3,5 milyon türkman yaşayır ki, onların da 2 milyonu ana dilində danışa bilmir. Folklor araşdırıcısı Əli Şamil "Colan türkmanları" (folklor və etnoqrafiya örnəkləri) adlı kitabında ("Elm və təhsil", 2014) göstərir ki, "Suriyada türkmanları yaşadıqları bölgələr üzrə beş yerə ayırırlar. Lazkiyə bölgəsində yaşayanlara Bayır-Bucak türkmanları, Hələb və Rakka bölgəsində olanlara Hələb türkmanları, Hama və Humus bölgəsində yaşayanlara Hama və Humus türkmanları, Şam bölgəsində yaşayanlara Şam türkmanları, Colan təpələrində yaşayanlara isə Colan türkmanları deyirlər" (səh.46).

İstərdim ki, Əli Şamilin İbrahim Saleh adlı Colan türkmanına verdiyi "İbrahim bəy, Azərbaycan türklərinə Colan təpələrində, eləcə də Suriyada yaşayan soydaşlar haqqında bilgi verməniz xahiş edirəm" sorğusuna cavabdan bir hissəni burada təqdim etməklə bir daha Azərbaycanımızdan uzaqlarda yaşayan dini bir, dili bir, qanı bir qardaşımızın kim olduğunun fərqinə varaq:

- Türkmanlar Suriyanın hər yerinə dağılıblar: ən uzaq qibləsindən Şəbələ qədər. Bunlar 1 milyondan çox, milyon yarıma yaxındır. Onların bəzisi dilini itirib. Ərəb olub, bəzisinin dili sağlam qalıb. Dilin həpsi Azərbaycan türkcəsi. Biz nerədə danışırıq, bizə deyirlər: "Azərbaycan türkcəsində danışırsınız?" Bununla fəxr edirik. Şükür Allaha, dilimiz bir, dinimiz bir, aramızda ayrılıq yox. Allah-təala bizə yol versəydi, görsəydik Azərbaycanı. Görsəydik Bakını, görsəydik oradakı qardaşlarımızı. Türklərin həpsi ilə də qonuşa bilsəydik, bilərdik haradan olduğumuzu...

...Bizim millət Azərbaycanda oturub, Azərbaycanın adətlərini alıb. Bizim yanımızda çox adətlər var (ki, bunlar) bildirir Azərbaycanda oturmağımızı...” (səh.68-69).

Suriyada Azərbaycandan təcrid olunmuş halda yaşayan və heç anadilli məktəb-filan görməyən bir türkman qardaşımızın danışığından onların babalarının bir vaxtlar “Azərbaycanda oturduqları” – yəni Azərbaycanda oturub-yaşadıqları bəlli olur. Danışıqları da türkman dili – “Azəri türkcəsi...”

Bir daha gördüyümüz kimi, vətəndən uzaqlarda yaşayan soydaşlarımız öz milli kimliklərini bildirən türkman adını öz üstlərində qoruyub saxlaya bilmişlər: İraq türkmanları, Suriya türkmanları, Colan türkmanları... Yaşadıqları yerlərin adları – ünvanları və milli mənsubiyyəti bildirən kimlikləri – türkmanlıqları birlikdə ifadə edilməklə harada yaşadıqlarını və milliyyətcə kim olduqlarını parolsayağı nişan verirlər ki, hələ varıq, hələ ki, yaşayırıq. Bəlkə, bu paroldan biz də özümüzə verəcəyimiz “biz hansı xalqıq?” sualının cavabını alaq?!.

К вопросу этнического происхождения азербайджанского народа

Резюме

В статье рассматривается вопрос национального происхождения азербайджанского народа. Дается обяснение почему азербайджанские тюрки на разных этапах исторического развития называют по-разному. В связи с тем, что постоянно происходили историко-географические изменения, название азербайджанского народа должно изучаться сквозь призму исторического, полтического, языкового фактора. Уже доказано, что туркмены, проживающие на территории Ирака и Сирии также относятся к азербайджанцам.

About the ethnic affiliation of the Azerbaijani people

Summary

In the article the problem of the national identity of Azerbaijan people is investigated for the first time. The clarity is brought to the position of Azerbaijan Turks which called with various names since different periods of history.

With the principle of geographical territory being forgetting the name of old nation known as Azerbaijani people in the result of various distortions is explained on the base of social-political-historical and language facts. It is proved that the Turkmens living in Syria, Iraq are the separate parts of a whole, Azerbaijan people.

PEDAQOGİKA

У.Б.Мехралиева
Бакинский славянский университет

ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ МЕДИАКУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: *медиакультура, возрастной этап, медиаобразования, дошкольники, младшие школьники, старшеклассники*
Açar sözlər: *media mədəniyyəti, yaş mərhələsi, media təhsili, məktəbəqədər uşaqlar, kiçik məktəblilər, böyük məktəblilər*
Key words: *media culture, age stage, media education, preschoolers, younger schoolchildren, great pupils*

Современный мир и жизнь человечества уже невозможно представить без медиа, т.е. без средств массовой информации и коммуникации (сюда относят печать, прессу, телевидение, кинематограф, радио, звукопись и систему Интернет). Сегодня медиа – это одна из важнейших сфер в жизни людей всей планеты, средства массовой коммуникации проникли уже во все сферы жизни общества, и отдельного человека. Медиа охватив собой все культурное пространство превратилась в основное средство производства современной культуры. Таким образом, в результате процессов, происходящих в современном обществе, сложилась особая форма культуры – медиакультура, которая стала и средой обитания человека. Особенно сильно влиянию медиакультуры подвержена молодежь. Популярность медиакультуры у молодежи определяется множеством факторов: а) во-первых, медиа используют весь широкий спектр возможностей воздействия на зрителя; б) во-вторых, основу медиакультуры составляют зрелищно-развлекательные жанры, которые используют общие для всех видов массовой культуры методы воздействия на потребителя. Отметим, что обладая столь впечатляющим потенциалом воздействия на человека медиа не всегда способствуют гармоничному развитию личности. Это особенно заметно на примере современной молодежи, которая с рождения входит в мир медиа и уже не может представить себя без общения с экраном. Многочисленные ток-шоу, игры и развлекательные передачи, кинокартины, которые зачастую не отягощены никаким смыслом, мощная агрессивная реклама – все это неизменная составляющая современных медиа.

Таким образом, медиакультура формирует специфическую целевую аудиторию – обезличенную, легко поддающуюся внушению, примитивную по своим интеллектуальным запросам, привлечь интерес к которой можно только рассмешив, напугав или сыграв на ее физиологических потребностях. И эта аудитория становится надежным потребителем однообразной по своему формату, шаблонной по содержанию. Здесь при этом изменяется мышление человека, оно принимает стереотипные формы, у такого человека исчезает или вообще не успевает сформироваться критический взгляд на медиапродукцию. В этих условиях очевидно, что медиакультура личности должна складываться и формироваться не спонтанно, а целенаправленно, чтобы весь огромный потенциал современных средств коммуникации мог быть рационально использован на благо человека и общества. В то же время задача образования заключается не только в формировании критического мышления, но и в умении отстаивать свои медиапредпочтения. Наиболее важной задачей медиакультуры является не только творческое освоение медиаинформации, ее критическая переработка, но и наиболее активно создание собственных Интернет-ресурсов и формирование представления о механизмах их создания.

Медиаобразовательная ситуация в России проблема подготовки подрастающего поколения к жизни в эпоху информационного общества слабо актуализируется в контексте как дошкольного, школьного, так и вузовского образования. Анализ теории и практики зарубежного и российского медиаобразования показывает, что в мировой медиапедагогике преобладают воспитательные, обучающие, креативные подходы к использованию возможностей медиа.

Итак, главные этапы реализации большинства медиаобразовательных подходов выглядят так:

А) получение знаний об истории, структуре, языке и теории медиа;

Б) развитие восприятия медиатекстов, чтение их языка, активизация воображения, зрительной памяти, развитие различных видов мышления (критического, логического, образного, интуитивного и т.д.);

В) развитие креативных практических умений на материале медиа. Каждый из данных этапов можно воплощать в жизнь автономно, однако медиаобразование будет, скорее всего, однобоким.

Так, в одном случае на первый план выйдет информация, а в другом критическое мышление, а в третьем практические умения. Хочется отметить, что медиапедагоги разных стран активно используют различные способы учебной деятельности такие, как пересказ медиатекста, перечисление действующих лиц, событий, описание отношений, эмоций, анализ структуры медиатекста, языковых особенностей, определение места произведения и т.д.

Самыми популярными у школьников и молодежи в настоящее время являются экранные медиа – телевидение, кинематограф, видео, DVD. Именно с экрана начинается знакомство ребенка с медиамиром. Современный дошкольник и школьник встречаются с мультимедиа практический ежедневно, играя в компьютерные игры самых разных направлений и уровней сложности, работая с обучающими программами. Мультимедийные средства в молодежной и школьной среде чаще всего выступают как: источник информации, средство общения, форма отдыха и развлечения, техническое средство обучения.

Изучение массовой коммуникации в ракурсе освоения медиакультуры на разных возрастных этапах развития личности имеет свою специфику. Процессы развития, связанные с переходом от детства к взрослости, составляют основное содержание и отличие всех сторон становления личности: физического, умственного, нравственного, социального, духовного. Поэтому процесс организации медиаобразовательной деятельности, выбор определенных методик и технологий неразрывно связывается с возрастными особенностями каждого этапа развития ребенка. Основой для изучения особенностей организации медиаобразовательного процесса этапах развития выступает изучение возрастной психологии и особенностей медиаобразования дошкольников, школьников и студентов.

Младший школьный возраст характеризуется перестройкой всех познавательных процессов (восприятия, внимания, памяти, воображения, мышления, речи), а также приобретением качеств свойственных взрослым людям. Как и дошкольники, учащийся младших классов отличается подвижностью, непоседливостью, импульсивностью поведения, неустойчивостью внимания, но роль ученика накладывает на него новые обязательства, вместо игровой деятельности на первый план выходит учеба, которая вовлекает ребенка в сложную умственную деятельность, чтобы получить новые знания.

Отметим, что просмотр телепередач, видеофильмов, компьютерные игры в Интернет являются важнейшим компонентом повседневной жизни ребенка как дошкольного, так и младшего школьного возраста. По результатам исследований видно, что старшие школьники и школьники (особенно младшие) читают газеты и журналы гораздо меньше, чем дети старшего возраста. Для этой возрастной категории характерно увлечение комиксами. Младшие школьники искренне верят в чудеса и волшебства, поэтому подавляющее большинство из них с удовольствием смотрит сказочные и фантастические фильмы. Младшие школьники так же, как и взрослая аудитория, выступают в качестве целевой аудитории телевизионной рекламы. Они после просмотра рекламного рамка активно воздействуют на родителей с требованием приобрести рекламируемое новшество. В детской рекламе ставка делается на особенности детского восприятия: яркость, необычность формы, волшебство. Дети младшего школьного возраста часто идентифицируют себя с телевизионными, компьютерными героями: идентификация помогает ребенку лучше понять характер, поступки персонажей. Однако возникающее порой несоответствие между тем, что увидено на экране, и тем, что происходит в реальной жизни, приводит некоторых детей в смятение, у них возникает ценностный конфликт, которые впоследствии могут оказать негативное влияние на формирование мировоззрения и т.д. Поэтому необходимость развития медиакультуры начинать уже с дошкольного возраста, так как современный ребенок к моменту поступления в школу имеет опыт общаться с техникой (телевизор, компьютер, видео, мобильный телефон и т.д.).

Выделяется Л.М.Баженовой ряд задач, которые положены в основу медиаобразования: развитие восприятия, художественная деятельность, осмысление результатов восприятия и оценка экранных произведений: освоение знаний о языке, выразительных средствах экрана. Среди основных форм и методов медиаобразовательной работы со старшими дошкольниками и младшими школьниками выделяют игры, творческие задания на медиаматериале, викторины, конкурсы, диалог, беседы (1, 43).

Чтобы овладеть технологией обучения подростков в сфере медиакультуры Е.А.Бондаренко рекомендует педагогам освоить следующие частные технологии:

1. Организацию благоприятного психологического климата и системы внутренних мотиваций для занятий медиакультурой в малых творческих группах;
2. Диагностику общего развития подростков, хода учебного процесса и его результатов;
3. Управление учебно-познавательной деятельностью учащихся;
4. Самоанализ результатов обучения и т.д. (2, 32)

Обучение в старших классах школы соответствует возрасту от 15 до 17 лет. Этот период ранней юности, где завершается физическое созревание, а в социальном плане ранняя юность – завершающий этап первичной социализации личности. В этом возрасте ведущим видом деятельности продолжает оставаться учеба – средство подготовки к будущей трудовой жизни. Этот период является формирования личностных качеств и самосознания.

Этот период – рост самостоятельности, открытие самого себя, это время активного мировоззренческого поиска, смысла жизни решаются проблемы нравственного выбора, утверждается мир нравственных понятий. В юношеском возрасте возрастает интерес к художественно-творческой деятельности на медиаматериале: любительской видеосъемке, созданию собственных фильмов с привлечением компьютерных программ. Например, современные мультимедийные программы позволяют старшеклассникам самостоятельно программировать пространственно-временную реальность экрана, создавать динамичные зрительные образы средствами мультипликации (анимации) и т.д (3, 65).

Еще одной важной проблемой старших школьников, связанной со средствами массовой информации и коммуникации являются коммуникативные барьеры, возникающие в результате чрезмерного ухода в мир SMS.

Студенчество – важная веха в жизни подрастающего поколения, ответственный этап жизни будущего специалиста. Очень трудно представить себе молодого человека, современного студента, не вовлеченного в медиапространство (4, 98).

Итак, практически все стороны жизни современных дошкольников, школьников, молодежи тесно связаны со средствами массовой информации и коммуникации. С помощью медиа происходит познание культурных, социальных, нравственных, духовных ценностей, норм и установок, расширение у подрастающего поколения представлений об ожидающих его во взрослой жизни социальных ролях. Освоение медиакультуры открывает богатейшие возможности для развития познавательных интересов, расширения кругозора, повышения интеллектуального и общекультурного уровня духовно нравственного становления личности.

Литература:

1. *Баженова Л.М. Медиаобразование школьника* (1-4 классы). Пособие для учителя. М.: Изд-во Российской академии образования, 2004.
2. *Бондаренко Е.А. Формирование медиакультуры подростков // Международная научно-практическая конференция. М., 2002*
3. Усов Ю.Н. Информационные технологии в образовании. Учебник для вузов. М., 2013.
4. Челышева И.В. Методика и технология медиобразования. В школе и вузе. Таганрог, 2009.

Fasiləsiz təhsil sistemində mediamədəniyyətin inkişaf texnologiyası

Xülasə

Məqalə təhsil sahəsində media mədəniyyətinin inkişafı məsələlərinə həsr olunmuşdur. Kütləvi informasiya mədəniyyətinin inkişafı təhsildə bilik səviyyəsinin inkişafına, şaəirdlərin maraqlarının genişləndirilməsinə, insanın mənəvi və intellektual inkişafına, həmçinin ümumi mədəni səviyyənin artırılması üçün ən zəngin imkanlar açır.

The technology of media culture development in the system of lifelong education

Summary

The article is devoted to the issues of media culture in education. Mastering media culture opens up the richest opportunities for the development of cognitive interests, expansion of a group of interests, increasing the intellectual and general cultural level of the spiritual and moral formation of the individual.

K.O. Ədilzadə
Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti
Kemaleoktayqizi1994@gmail.com

TƏHSİLİN İDARƏ OLUNMASI VƏ ONUN PRİNSİPLƏRİ

Açar sözlər: *təhsil, idarəetmə, prinsip.*
Key words: *education, management, principle*
Ключевые слова: *образование, управление, принцип*

Təhsil biz insanlara obyektiv gerçəkliyin səbəbini öyrənmək,inkişaf etmək,bilik və bacarıqlar əldə etmək ümumilikdə düzgün seçimlər etmək üçün çox əhəmiyyətlidir. Müasir təhsil sosial praktikanın mürəkkəb bir forması olub indiki tarixi mərhələdə cəmiyyətin yeniləşdirilməsində və inkişafında qabaqcıl yer tutur. Təhsil bütöv bir sistemdir. Müasir təhsil sistemində təhsilin aşağıdakı rolunu və onun həlledici mahiyyətini əsas götürürlər.

-Təhsil ictimai praktikanın müstəqil forması, idarəetmə mexanizmi, təşkilati struktur və fəaliyyət sistemidir. Başqa sözlə, təhsil bütün sosial sferalarla əlaqəsi olan elə bir infrastrukturdur ki, o ,bir tərəfdən ictimai mühitin bütövlüyünü saxlayır, digər tərəfdənonun inkişafını təmin edir.

-Təhsil cəmiyyətin bütövlükdə, bəşəriyyətin tarixi-mədəni dəyərlərini formalaşdırma və inkişafetdirmə vasitəsidir.

-Təhsil tarixi-mədəni təcrübəni, insanların həyat tərzini və yaşam qaydalarını, onların ümumi həyatının norma və dəyərlərini zaman-zaman qoruyub saxlayır.

-Təhsil zaman və məkan daxilində insan şəxsiyyətinin və mədəniyyətinin formalaşmasında, onun tərbiyəsində, qabiliyyətinin dərinləşməsində həlledici rol oynamış və oynamaqdadır. Hər bir cəmiyyət özünə, öz tələblərinə müvafiq təhsil sistemi qurur. Deməli demokratik, müstəqil Azərbaycanda da cəmiyyətin əsas prinsiplərinə uyğun yeni,müasir tələblərə cavab verən təhsil sistemi qurulmalıdır. Keyfiyyətli təhsil sistemi yaratmaq üçün təhsilin idarə olunması elmi əsaslarla həyata keçirilməlidir. Bu isə təbii ki, həmin sahəni mükəmməl bilən kadrların hazırlanmasını vacib tələb kimi irəli sürür. Azərbaycanda təhsilin idarə olunması üzrə az da olsa kadrlar vardır. Azərbaycan təhsilinin idarə olunmasında onlar fəal şəkildə çalışırlar. Qeyd etmək lazımdır ki, dövlət proqramı üzrə xaricə təhsil almağa göndərilən gənclər arasında bu sahəyə marağın artması gələcək təhsilimizin inkişafı üçün olduqca əhəmiyyətlidir. Hazırda idarəetmə sahəsində ali təhsilli kadrların çatışmazlığı problemi vardır. Universitetlərdə məktəb direktorlarının təkmilləşdirilməsi üzrə aparılan işlər faydalı olsa da, problemi hələ də tam həll edə bilməmişdir. Problemi həll etmək üçün aşağıdakı qeyd etdiyimiz məsələləri diqqətdə saxlamaq lazımdır.

a)Ali təhsilli pedoqoji kadrların hazırlanması prosesində həm də təhsilin idarə olunması üzrə məsələlərin tələbələrə öyrədilməsi zəruridir.

b) Müəllim hazırlığında idarəetmə məsələlərinin öyrədilməsi diqqət mərkəzində olmalıdır.

c)İdarəetməni ancaq ümumtəhsil məktəbləri ilə məhdudlaşdırmaq olmaz.Bu problemi bütövlükdə təhsilin idarə olunmasının gələcək müəllimlərə öyrədilməsi istiqamətində aparmaqla aradan qaldırmaq mümkündür.İdarəetmə bacarıqları ilə fərqlənən menecment təkcə ölkə daxilində keçirilən layihələrdə deyil,dünyanın müxtəlif ölkələrində reallaşan belə tədbirlərin iştirakçısına ,hətta təşkilatçısına çevrilə bilər.Bu isə şəxsi uğurdan başqa Azərbaycanın dünyada tanıdılması,artmaqda olan nüfuzunun daha da möhkəmləndirilməsində böyük rol oynayır.Bunun üçündə hər bir şəxs məşğul olduğu sahəni dərindən bilməlidir.Təhsil birbaşa gələcəyə hesablandığından buraxılan səhvlərin təsiri uzun müddət özünü göstərir.İnkişaf edən dünyada bu təsirlər ciddi şəkildə nəzərə alınmalıdır.İdarəetmə məsələləri üzrə tanınmış tədqiqatçı İ.Qafarovun fikirləri bu baxımdan diqqəti daha çox cəlb edir.O yazır: ”Qloballaşma istər-istəməz milli dəyərlərlə,mentalitetlə,dinlə bağlı olan məsələlərə mənfi təsir göstərir.Kənardan gələn təsirlər missioner təsiri də ola bilər.Din və dövlət,mədəniyyət sahəsində duyulacaq bu missioner təsirlərdən xalqımızı qorumalıyıq.Qloballaşmanın dərəcəsindən asılı olmayaraq,biz öz kökümüzə bağlılığımızı itirməməliyik.Əks halda,qloballaşmanın gətirdiyi neqativ təsirlərin daha böyük fəsadları olacaqdır”.Bu deyilənlərdən belə nəticəyə gəlmək olar ki,idarəetmə dövlət əhəmiyyətli ciddi önəmə malik bir sahədir və sabahın müəllimlərinin bu sahədən xəbərdar olmaları vacibdir.Qeyd etməliyik ki,təhsil sisteminin idarə olunmasında inzibati-amirlik prinsipi üstünlük təşkil edir.Təhsilin idarə olunmasında təhsil menecmentinin rolu böyükdür.Ümumilikdə menecment-təşkilatın sosial idarə olunmasıdır.Bir çox kontekstlərdə “sosial idarəolunma” və “menecment” anlayışları praktik olaraq uyğun gəlir.Menecment – birbaşa şəkildə təsir göstərməni nəzərdə tutan fərdi yanaşma əsasında deyil,rəhbər və tabeçilikdəkilərin birgə fəaliyyətdə hədəflərə effektli şəkildə çatmaqçün komfortlu əməkdaşlıq şəraitinin yaradılması əsasında olan idarədir.İdarəçi –menecer öz fəaliyyətində insanlarla özü arasında qarşılıqlı hörmətə əsaslanır,əmək fəaliyyətində insanlarla münasibəti inam və etibarlılıq əsasında qurur,özünü müvəffəqiyyətə yönləndirərək,digərlərinin də buna müvafiq olması üçün şərait yaradır.Menecer idarəetmədə elmə əsaslandırılmış prinsiplərə istinad etməlidir.Prinsip-fəaliyyətdə rəhbər tutulan başlıca ideyalardır.Qeyd etmək lazımdır ki,prinsiplərin gözlənilməsi qarşıya qoyulmuş məqsədə çatmağı sürətləndirir.Heç bir elmi prinsipə istinad olunmadan həyata keçirilən rəhbərlik gec-tez öz acı nəticəsini verəcək.Təhsilin idarə olunması prinsiplərini, təhsil sistemində rəhbər vəzifədə çalışan işçilərin bilməsi kifayət deyildir.Ali pedoqoji təhsil alan hər bir şəxs bu həqiqəti dərinliyi ilə başa düşməli və həmin prinsipləri öyrənməlidir.Təhsilin idarə olunması prinsipləri,bir qayda olaraq,bütövlükdə məktəbin idarə olunması kontekstində nəzərdən keçirilmiş,bu barədə kitablar məqalələr çap

olunmuşdur.M.Mehdizadənin,M.Quliyevin,V.Strezikozinin,R.Cabbarovun və başqalarının kitablarını,məqalələrini misal göstərmək olar.Təhsil sisteminin idarə olunması təcrübəsini və nəzərdən keçirdiyimiz ədəbiyyatlara istinad edərək təhsilin idarə olunması ilə bağlı aşağıdakı prinsipləri göstəririk:

Kollegiallıqla vahid rəhbərliyin əlaqələndirilməsi.
İdarəetmədə dövlət və ictimai əsasların əlaqələndirilməsi.
İdarəetmədə elmilik ,nəzəriyyə ilə praktikanın qırılmaz qarşılıqlı əlaqəsi.
İdarəetmədə planlılıq.
İdarəetmədə sistemlilik və komplekslik.
İdarəetmədə səmərəliliyə,yekun nəticələrə nail olmaq meyli.
İdarəetmədə mərkəzləşdirmənin və desentralizasiyanın rasional əlaqələndirilməsi.
İdarəetmədə demokratikləşdirmə və humanistləşdirmə.
İdarəetmədə dövlətin təməl prinsiplərinin gözlənilməsi.
Təhsilin idarə olunmasında dövlətçilik maraqlarının və milli dəyərlərin nəzərə alınması.
Dünyda gedən qloballaşmanın və bəşəri dəyərlərin nəzərə alınması.
İdarəetmədə elmilik.
İdarəetmədə aşkarlıq.
Dövlət idarəçiliyinin ictimai idarəçiliklə vəhdəti.

Bu prinsiplər tam dəqiqliklə öyrənilməli və praktikada tətbiq olunmalıdır o zaman təhsil sahəsində istənilən uğura nail olmaq mümkündür.Təhsil sahəsində uğur dövlətimizin gələcək inkişafı və çiçəklənməsi deməkdir.Azərbaycanın müstəqil bir dövlət kimi nüfuzunun günü-gündən möhkəmlənməsi onun hər bir vətəndaşı,o cümlədən ,gənc mütəxəssisləri üçün yeni-yeni imkanlar açır.Ancaq bu imkanlardan səmərəli istifadə etmək məhz mütəxəssisin özündən,təhsil illərində öyrənməyə necə münasibət bəsləməsindən ,peşəsinin əsl ustası olub-olmamasından ,başlıcası isə fəaliyyət göstərəcəyi sahənin idarə edilməsi məsələləri ilə bağlı bilik və bacarıqlarından asılıdır.Ona görə də hesab edirik ki,idarə etmə məsələləri konkret bir müəssisəyə deyil,həyatın bütün sahələrinə aiddir və bunu öyrənmək vacibdir.

Ədəbiyyat:

1. Oqtay Abbasov.”Təhsilin idarə olunması”.Bakı 2016
2. Rüfət Hüseynzadə.”Pedoqogika” Bakı 2009.
3. F.Məmmədov.”İdarəetmə mədəniyyəti” Bakı2013.
4.Tofiq Quliyev “Menecmentin (idarəetmənin) əsasları”.Bakı 2006

Education management and its principles

Summary

Success in education is the future development and prosperity of our state. Strengthening of its reputation as an independent state from day to day opens new opportunities for every citizen, including young specialists. However, the effective use of these opportunities is based on the knowledge and skills of the specialist, how he attaches himself to studying, how he / she is a master of his / her profession, and the field where he / she operates. Therefore, we believe that managing issues relate not to a particular enterprise, but to all aspects of life, and it is important to learn.

Управление образованием и его принципы

Резюме

Успех в образовании - это будущее развитие и процветание нашего государства. Укрепление своей репутации как независимого государства изо дня в день открывает новые возможности для каждого гражданина, в том числе молодых специалистов. Тем не менее, эффективное использование этих возможностей основано на знаниях и навыках специалиста, как он приучает себя к изучению, как он / она является хозяином своей профессии и той области, где он работает. Поэтому мы считаем, что управление проблемами относится не к конкретному предприятию, а ко всем аспектам жизни, и важно учиться.

T.İ.Məcidova
Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

TƏHSİLİ İDARƏETMƏ PROSESİNDƏ PEDAQOJİ MENECMENTİN KONSEPSİYALARI

Açar sözlər: pedaqoji idarəetmə, təhsil menecmenti, idarəetmə, tədris prosesi, müəllim-menecer
Key words: pedagogical management, education management, management, educational process, teacher-manager
Ключевые слова: педагогическое управление, управление образованием, управление, образовательный процесс, учитель-менеджер

Ölkəmizdəki sosial sistemdə dəyişikliklər, bazar münasibətlərinin inkişafı baxımından ictimai şüurda yeni bir ictimai idarəetmə elminin axtarışı ölkənin idarə edilməsi, istehsal, təhsil təcrübəsinin təşkilat səviyyəsindən (ali təhsil müəssisəsi, orta məktəb və s.) asılı olaraq yenidən qiymətləndirilməsi yolu ilə həyata keçirilir. Dünya praktikasında əldə edilən təcrübə "idarəetmə" konsepsiyasında ifadə edilir. İdarəetmə tarixində təxminən yüz ildən çox bir vaxt ərzində bu, bütün sistemlərdə onun canlılığı və effektivliyini sübuta yetirmiş olsa da, çox müxtəlif mədəniyyətlərə və iqtisadi inkişaf səviyyəsinə malik ölkələrdə sınaqdan keçirilmişdir. Müasir dünyadakı bir peşə kimi idarəetmə, bilik sahəsi olaraq həqiqətən beynəlxalq status aldı. Bu gün dünyada aparıcı rolu mübahisəsizdir, nəzəri və praktikanın inkişafına xüsusilə də tədris prosesinin idarəetməsinə olan təsiri çox böyükdür. İdarəetmə anlayışında müxtəlif yanaşmalar var. M.X.Meskona, M.Albert, F.Hedurinin "İdarəetmənin əsasları" kitabında rəhbərlik müxtəlif yollarla nəzərdən keçirilir: "məqsədlərə, işə, zəkaya, digər insanların niyyətlərinə nail olmaq qabiliyyəti"; "müxtəlif təşkilatlarda insanların rəhbərliyinə rəhbərlik, funksiya, fəaliyyət növü" kimi; "bu funksiyanı yerinə yetirmək üçün kömək edən bir insan biliyi sahəsi"kimi qeyd edirlər(6, s.5-6).

"İdarəetmə" konsepsiyası anlayışı "rəhbərli" anlayışından daha dəqiq bir məna daşıyır. "Mən idarə etdim" sözü ilə "idarə" sözünün ümumi konsepsiyasını götürsək, hərfi mənada bu "mən nail oldum", "mən idarə etdim", "nəticə əldə etdim" demək olardı. Burada biz iki sözün birləşməsindən əmələ gələn "idarəetmə" anlayışının konsepsiyasını alırıq. Bu, iki ölçülü bir paradiqmanın yaranmasına imkan yaradır. Beləki, bu ənənəvi mənada idarəetmə funksiyalarının (inzibati, təşkilati, nəzarət, rəhbərlik və s.) effektivliyini və məhsuldarlığını qiymətləndirmək, idarəetmə obyektlərinin bioloji, texniki, sosial sistemləri ola bilər. Sosial sistemlərin növlərindən biri milli, regional, şəhər və ya regional miqyasda fəaliyyət göstərən təhsil sistemidir. Pedaqoji elmdə və praktikada, vahid pedaqoji prosesi rəhbərlik elminin baxımından dərk etmək, onu ciddi, elmi cəhətdən əsaslı bir xarakter daşımaq istəyi getdikcə daha da güclənir. Bu prosesin idarə edilməsi, optimal nəticə əldə etmək məqsədilə, iştirakçılarının obyektiv qanunlarını bilmək əsasında məqsədyönlü, şüurlu bir qarşılıqlı təsiridir. Tədris prosesinin subyektlərinin qarşılıqlı əlaqəsi ardıcıl, bir-biri ilə əlaqəli hərəkətlər və ya funksiyalar zənciri kimi formalaşır: pedaqoji təhlil, hədəf qurma və planlaşdırma, təşkil, nəzarət və tənzimləmə və s.

Tədris prosesinin rəhbərliyinin ənənəvi anlayışı, idarəetmə obyektinə hədəf təsiri kimi xüsusiyyətlərdə aşkar edilmişdir; idarəetmə sisteminə təsiri sonuncunu keyfiyyətcə yeni bir dövlətə ötürmək üçün; pedaqoji fəaliyyətin elmi təşkilatının elementlərini təqdim etmək və s. Pedaqoji rəhbərliyə "təsir" fəlsəfəsi bu gün "pedaqoji idarəetmə nəzəriyyəsinin yaranmasına səbəb olan" qarşılıqlı əlaqə, "əməkdaşlıq" və "refleksiv idarəetmə" fəlsəfəsi ilə əvəzlənir. İlk növbədə, menecerin fəaliyyətinə həqiqi hörmət, işçilərinə güvənmək və onlar üçün uğurlu vəziyyətlər yaratdıqda, şəxsi yönümündən fərqlənir. İdarəetmə ideyalarını başa düşmək, onların pedaqoji problemlər sahəsinə köçürülməsi müstəqil istiqamətin - pedaqoji idarəetmənin inkişafına əsas verir. Pedaqoji idarəetmə yalnız özünə aid olan öz qanuni xüsusiyyətlərinə malik olan xüsusi bir idarəetmə şöbəsi kimi tətbiq olunur. Bu spesifiklik tədris prosesinin menecerinin əməyin, məhsulun, alətinin və nəticələrinin xüsusiyyətlərinə əsaslanır. Tədris prosesinin menecerinin əməyi, idarəetmə fəaliyyəti, əməyin mahiyyəti, təhsil prosesi haqqında məlumatdır. Əmək aləti söz, sözdür. Menecerin işinin nəticəsi pedaqoji idarəetmə obyektinin savadlılıq, təhsil və inkişaf səviyyəsidir (5, s.32).

"Pedaqoji idarəetmə" konsepsiyasının idarəetmə fəaliyyətinin müxtəlif aspektlərini aşağıdakı kimi xarakterizə etmək olar:

- təhsil müəssisəsində idarəetmə nəzəriyyəsi;
- təhsil müəssisəsinin idarəetmə sistemi, onun inkişaf yollarını tapmaq, strateji və operativ qərarların qəbul edilməməsi ilə əlaqədar problemlərin həlli;
- təhsil fəaliyyətinin idarə olunması;
- təhsil fəaliyyətinin və inkişafının səmərəliliyinin artırılmasına yönəldilmiş pedaqoji sistemlərin idarə olunması prinsipləri, metodları, təşkilati formaları və texnoloji metodların formalaşdırılması və s.

Pedaqoji idarəetmə nəzəriyyəsini istifadə edərək, şəffaf bir idarəetmə sistemindən (obyekt - obyektdən) təşkilati və idarəetmə əməkdaşlığının (subyekt - subyektdən) üfüqi bir sistemə keçmələrinə imkan verir, tələbələrə bir qrupda həyat problemlərini həll etməklə müəllimlə bərabər qarşılıqlı əlaqə imkanı verir. Pedaqoji rəhbərliyin əsas ideyası tədris, təhsil və inkişaf prosesində təşkilatçı - müəllimin vəzifəsi uşağı şəxsiyyət kimi formalaşdırmaqdan ibarətdir.

L.V.Qoryunova öz tədqiqatlarında idarəetmə anlayışının bütün aspektlərini nəzərə alaraq, "pedaqoji idarəetmə" konsepsiyasına aşağıdakı təsnifatını verir: "Pedaqoji idarəetmə - bir sinifdə aparılan və yeni sosial və

pedaqoji cəhətdən həyat üçün hazır olan uşağın şəxsiyyətinin inkişafına yönəldilən məqsədlərə nail olmaq məqsədi daşıyan bir müəllimin idarəedici fəaliyyətini şərtləndirir" (4).

V.P.Simonovun fikirincə "Pedaqoji idarəetmədə pedaqoji sistemlərin idarə edilməsinin prinsipləri, metodları, təşkilati formaları və texnoloji metodları kompleksi başa düşülür" (7,s.3). Müəlliflərin fikirlərini "pedaqoji idarəetmə" konsepsiyasına əsasən müəyyənləşdirməklə bir qədər aydınlaşdırmaq və dəqiqləşdirmək istərdik. Pedaqoji rəhbərlik, yeni sosial şəraitdə təhsil prosesini təşkil və idarə etmək, təhsil işlərinin təşkili, tələbələrin təhsil və bilik fəaliyyətinin formalaşdırılması məqsədi ilə ünsiyyət qurmağı məqsəd qoyan bir qrup müəllimin idarəedici fəaliyyətinin xüsusi bir növüdür. Beləliklə, rəhbərlik təşkilatın, təhsil müəssisəsinin effektiv və səmərəli fəaliyyət göstərməsi üçün intellektual və maddi resursların səfərbər edilməsində elm, incəsənət və fəaliyyət kimi müəyyən edilə bilər. Tədris prosesinin idarə edilməsi tədris prosesinin təşkili, öyrənmə prosesində şəxsiyyətlərə yönəldilmiş, tələbələrin təhsil məlumatlarının müəllimi kimi müəllim mövqeyinin dəyişdirilməsinə yönəldilən yeni tədris prosesləri ilə müəyyənləşdirilən təhsil və bilik fəaliyyəti prosesinin ardıcıl, addım-addım həyata keçirilməsidir.

Ədəbiyyat:

1. Abbasov O. "Təhsilin idarə olunması" Bakı 2016, 232 s
2. Nəzərov M.H., Təhsilin sosiomədəni əsasları. Baki, 2017, 256
3.Rzayev O.H., Məmmədov S.M., İsmayılov Ş.N. Təhsilin idarə olunmasının əsasları. Dərs vəsaiti. Bakı. Mütərcim, 2010, 476 s
4.Горюнова Л. В. Овладение знаниями и умениями педагогического менеджмента как фактор повышения качества профессиональной подготовки учителя: дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д, 1999. 239 с.
5.Крыжко В. В., Павлютенков Е. М. Психология в практике менеджера образования. СПб., 2001. 304 с.
6.Мескон М. Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента: пер. с англ. М.: Дело, 1993. 701 с.
7.Симонов В. П. Педагогический менеджмент: ноу-хау в управлении педагогическими системами: учеб. пособие. М.: Пед. общество России, 1999. 429 с.

Pedagogical management concepts in education management process

Summary

In the article, the concept of "pedagogical management" is discussed as a means of management of educational management; identifies the essence of pedagogical management resulting in the characteristics of the teacher – manager of the teaching process; and shows the content and coverage of the concept of "education management". The concept of "education management" that forms the basis of pediatric management special attention is paid to the functions of subjects of the educational process, changing in conditions of new market relations as a means of management.

Концепции педагогического управления в процессе управления образованием

Резюме

В статье обсуждается концепция "педагогического менеджмента" как средство управления образовательным менеджментам; определяется сущность

Педагогического менеджмента, которая приводит к характеристикам преподавателя-менеджера учебного процесса; а также показывает содержание и освещение концепции "управления образованием" Особое внимание уделяется функция субъектов учебного процесса, изменяющимся в контексте новых рыночных отношений, как средство управления концепцией "управления образованием", которая составляет основу педагогического управления.

İ.S. Məhərrəmzadə
Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti
irana.maharramzada@mail.ru

TƏHSİLİN HUMANİSTLƏŞDİRİLMƏSİ ANLAYIŞININ MAHİYYƏTİ VƏ MƏZMUNU

Açar sözlər: *Təhsil, təhsili idarəetmə, humanizm, insan*
Key words: *Education, education management, humanizm, human*
Ключевые слова: *Образование, управление образования, гуманизм, человек*

Humanizm və humanistlik dedikdə insanpərvərlik, insansevərlik, mərhəmətlilik, rəhmdillik, sədaqət, alicənablıq, insaf, ədalət, mürvət, xeyirxahlıq, insaniyyət və s. kimi anlayışlar başa düşülür. Tarixi dövrlərə nəzər saldıqda sosializm prinsiplərinə görə humanizmə daha çox əhəmiyyət verilməsi, kapitalizimdə isə demokratik vətəndaş cəmiyyəti yaranana qədər humanizmin önünə keçən maddi dəyərlərin üstünlük təşkil etdiyi bir cəmiyyəti müşahidə edirdik. Təəssüf ki, terror, qəza, oğurluq, zorakılıq və s. kimi insan həyatına zərər verə biləcək, insanın inkişafının önünə keçə biləcək cinayətlərin olduğu bir cəmiyyətdə humanizm prinsipinin aparıcı mövqedə olmadığını görürük. İllər boyu humanizmin insanlara aşılanmasının ən böyük yolu təhsildən və tərbiyədən keçib. Əslində humanizm anlayışının tarixi kökləri çox dərindir. Bütün dini sistemlərdə insana sevgi, şəfqət, mərhəmət kimi hisslər həmişə ön plana çəkilib. Hələ XII əsrdə Nizami öz əsərlərində humanizmə və demokratizmə önəm vermiş, elmi, incəsənəti, dostluğu, xeyirxahlığı, əməyi yüksək qiymətləndirmişdir. Təhsilin humanist prinsiplər üzrə qurulması ideyası Avropada (İntibah dövrü) əsasən XIV-XVI əsrlərdə formalaşmışdı. O dövrün humanistləri İtalyada P.Verçerno, Vittorino de Feltre, T.Kampanella;, İngiltərədə T.Mor;, İspaniyada X.Vives; Fransada Fransua Rable, Mişel de Monten;, Almanyada İ.Reyxlin;, Niderlandda Erazm Rotterdamski və digər humanistlər məktəblərdə humanist ideyalar yayır, fiziki cəzaya qarşı çıxırdılar. İntibah dövründə yaranan ilkin humanistləşdirmə ideyası şəxsiyyətə, o cümlədən uşaq şəxsiyyətinə hörmət edilməsini tövsiyə edirdi. Y.A.Komenski məktəbi insanlıq emalatxanası, humanizm emalatxanası adlandırırdı.(5.s.339)

Təhsilin, tərbiyənin əsas qayəsi insana insan olmağı öyrətməkdir. Gənc nəslə humanist üsullarla və humanist formalarda təhsil vermək və onları tərbiyə etmək yüksək intellektual səviyyəsi olan hər bir müəllim üçün bir qayədir və o, daim buna yaxınlaşmağa çalışmalıdır. Belə ki, bir valideyin, müəllim, idarəçi olaraq biz gələcəkdə insanlığı tərbiyə etməliyik.

Hələ 90-cı illərin əvvəllərində dövlətimiz müstəqillik əldə etdikdən sonra Azərbaycan Respublikasının qurucusu Ulu öndər H.Ə.Əliyev öncə təhsil sahəsində islahatların aparılması ilə bağlı sərəncam verdi. 1999 – cu il 15 iyunda “Azərbaycan Respublikasının Təhsil Sahəsində İslahat Proqramı”(3.s.6) qəbul olunmuşdu.

İslahatın məqsədləri qarşısında demokratikləşdirmə, humanistləşdirmə, inteqrasiya, differensiallaşdırma, fərdiləşdirmə, humanitarlaşdırma prinsiplərinə əsaslanaraq təhsil alanın şəxsiyyət kimi formalaşdırılmasını, onun təlim – tərbiyə prosesinin əsas subyektinə çevrilməsini başlıca vəzifə hesab edən, milli zəminə, bəşəri dəyərlərə əsaslanan, bütün qurumların fəaliyyətini təhsil alanın mənafeyinə xidmət etmək məqsədi ətrafında birləşdirən yeni təhsil sisteminin yaradılması durur.

Bütün təhsil müəssisələri, tədris prosesi uşağın, şagirdin, yəni təhsil alanın arzu və istəklərinə uyğun olmalı, onun meyl və maraqları, fərdi psixoloji xüsusiyyətləri, potensial imkanları nəzərə alınmaqla qurulmalıdır. Şagirdə həm mənəvi, həm fiziki cəhətdən gücü çatan, götürə bildiyi qədər bilik, məlumat verilməlidir. Tədris prosesi şagirdi yormamalı, eyni zamanda onlar üçün sevinc, fərəh mənbəyinə çevrilməlidir. İstedad və qabiliyyətləri müxtəlif olan şagirdlərə fərqli yanaşılmalı, zəiflərin güclülərin yanında buxara çevrilməsinə imkan verilməməlidir. Şagirdlər istəklərinə uyğun öyrənməyi öyrənməlidirlər. Bunun üçün təhsil müəssisəsi elə təşkil olunmalıdır ki, şagirdlərin özlərində öyrənməyə maraq, ehtiyac, tələbat yaransın. Təhsilin humanistləşdirilməsi və demokratikləşdirilməsi, öncə, müəllim-şagird münasibətindən, müəllim rəftarı və nümunəsindən başlayır. Münasibətdə qarşılıqlı hörmət və ehtiram, sevgi və əməkdaşlıq, sağlam rəqabət əsas yer tutur.

Təhsilin humanistləşdirilməsi anlayışı yeni pedaqoji təfəkkürün təzahürü kimi ortaya çıxmışdır. Məktəb həyatının bütün sahələrində humanist dəyərlərin qorunub saxlanmasını, məktəbdə sağlam mənəvi – psixoloji mühitin yaradılmasını, humanist ünsiyyətin, humanist davranışın hökm sürməsini tələb edir.

Təhsilin humanistləşdirilməsi, ilk növbədə, uşağa münasibətin dəyişməsi, yəni təlimdə subyekt-subyekt münasibətlərinin bərqərar olması, müəllim və şagirdin əməkdaşlıq şəraitində fəaliyyət göstərməsi deməkdir. Bu gün humanist müəllimin sosial - psixoloji portretini təsəvvür edərkən ilk növbədə, onun şagirdin qabiliyyət və istedadına optimist yanaşması, yaşından aslı olmayaraq hər bir uşağa gələcəyin böyük adamı kimi baxa bilməsi, tolerantlığı, ünsiyyət mədəniyyəti nəzərdə tutulur. Təsadüfü deyil ki, təhsillə bağlı qəbul edilmiş bütün normativ - hüquqi sənədlərdə, o cümlədən “Təhsil haqqında Azərbaycan Respublikasının Qanunu” nda humanistlik əsas prinsip kimi ön planda dayanır. (2, s.8)

Humanistlik – milli və ümumbəşəri dəyərlərin, şəxsiyyətin azad inkişafının, insan hüquqları və azadlıqlarının, sağlamlığın və təhlükəsizliyin, ətraf mühitə və insanlara qayğı və hörmətin, tolerantlıq və dözümlülüyün prioritet kimi qəbul olunmasını ifadə edir.

Demokratiklik, bərabərlilik, millilik və dünyəvilik, keyfiyyətlilik, səmərəlilik, fasiləsizlik, vəhdətlik, daimilik, varislik, liberallaşma və inteqrasiya kimi digər 12 prinsip ayrı anlayışları təcəssüm etsədə, hər birinin özəyində humanizim durmuşdur.

Ədəbiyyat:

1. Azərbaycan Respublikasının Konstitusiyası. Bakı 2018
2. Azərbaycan Respublikasının Təhsil Qanunu. Bakı 2017
3. Azərbaycan Respublikası Təhsil Sahəsində İslahat Proqramı. Bakı 1999
4. Təhsildə Humanizm və Demokratiya Bakı 2002
5. Pedaqogika tarixi Bakı 2010
6. Azərbaycan Məktəbi №2 2000
7. Ali Təhsil Müəssisələrində Pedaqoji Prosesin Demokratikləşdirilməsi və Humanistləşdirilməsi Bakı 2008

The essence and content of the concept of humanist education

Summary

The article focuses on the concept of humanism in education and the principle of humanism. Humanism is love, compassion, mercy, humanity, humanism, devotion. Over the years, the greatest path to humanism has been educated and trained. The main purpose of education, upbringing is to teach people to become human beings. So, as a parent, teacher, administrator, we must bring humanity in the future. Humanism is the basic principle of state policy. As a result we can say that humanization in education is the formation of education in accordance with the student's wishes and desires.

Суть и содержание концепции гуманистического образования

Резюме

В статье основное внимание уделяется концепции гуманизма в образовании и принципу гуманизма. Гуманизм - это любовь, сострадание, милосердие, человечность, гуманизм, преданность. На протяжении многих лет величайший путь к гуманизму получил образование и обучение. Основная цель образования, воспитания - научить людей становиться людьми. Итак, как родитель, учитель, администратор, мы должны принести человечество в будущем. Гуманизм - это основной принцип государственной политики. В результате мы можем сказать, что гуманизация в образовании - это образование в соответствии с пожеланиями и желаниями ученика.

TƏDRİSİN METODİKASI

Р.М.Тагиева
Бакинский славянский университет

ПРИНЦИПЫ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗНАЧЕНИЯ В ТЕМАТИЧЕСКИХ И ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ГРУППАХ

Ключевые слова: *лексико-семантическая группа, функциональные стили, языковые единицы, семантика слов, семасиология, семантическая связь*
Açar sözlər: *leksik-semantik qrup, funksional üslublar, dil vahidləri, sözlərin semantikası, semasiologiya, semantik əlaqə*
Key words: *lexsikal semantic group, functional styles, language units, word semantics, semasiology, semantic connection*

Лингвистической наукой давно признано, что слова существуют не изолированно друг от друга, а в тесной семантической связи и взаимодействии.

Один из крупнейших русских ученых М.М.Покровский в своих семасиологических трудах неоднократно останавливался на взаимосвязанных условиях существования слов. В своей работе «О методах семасиологии» он писал, «что мы в состоянии определить условия совместной жизни слов и установить потенциальный запас значений, свойственных словам и их категориям» (1, 27).

В другой своей работе «Семасиологические исследования в области древних языков» М.М.Покровский более подробно исследует этот вопрос на материале древнегреческого и латинского языков, и доказывает тезис: «…слова и их значения живут не отдельной друг от друга жизнью, но соединяются (в нашей душе), независимо от нашего сознания, в различные группы, причем основанием для группировки служит сходство или прямая противоположность по основному значению. Понятно уже apriori, что такие слова имеют сходные или параллельные семасиологические изменения и в своей истории влияют одно на другое…» (1, 82).

Словарный состав организован на основе внутренне связанных отраслевых, тематических, лексико-семантических больших и малых групп. При изучении лексико-семантических проблем в исторической перспективе нельзя игнорировать тесную взаимосвязь и взаимную зависимость слов, постоянное движение в тематически связанных и лексико-семантических группах слов; эта связь организовывает структуру языка, обеспечивает сложную работу всей системы.

Этот вопрос на протяжении долгих лет был и остается в центре внимания исследователей словарного состава русского языка в его историческом развитии и семантических переплетениях.

Академик В.В.Виноградов четко определил задачу исследований истории слов. Он писал: «История слова должна воспроизводить все содержание, всю цепь его смысловых превращений, все его «метаморфозы». Она стремится раскрыть конкретные условия употребления слова в разные периоды его речевой жизни. Она определяет исторические закономерности изменения значений, связывающие судьбу отдельного слова с общим ходом развития всей семантической системы языка тех или иных стилей. История слова всегда жизненнее, динамичнее и реальнее его этимологии» (2, 282).

Академик В.В.Виноградова неоднократно подчеркивал важность исторического изучения лексико-семантических проблем для языкознания. В.В.Виноградов писал: «Изучение закономерностей развития словарного состава языка также невозможно без глубокого проникновения в существо исторических изменений значений слов. Исследование целых групп, систем, рядов, категорий слов и законов их семантических изменений все больше и больше начинает входить в практику исторической и сравнительно-исторической лексикологии» (2, 162).

Для создания исторической лексикологии или исторического словаря языка В.В.Виноградов считал важным изучение смежных рядов, т.к. считал он, изолированное изучение лексико-семантической истории отдельного слова не дает возможности раскрыть объективную картину развития лексической системы. Он писал: «В языковой системе смысловая сущность слова не исчерпывается свойственными ему значениями. Слово по большей части заключает в себе указания на смежные ряды слов и значений. Оно насыщено отражениями других звеньев языковой системы, выражая отношение к другим словам, соотносительным или связанным с его значениями» (2, 165).

Оценивая работы А.А.Потебни о закономерностях изменения значений слов, В.В.Виноградов выделяет и подчеркивает: «…мысль о глубокой внутренней связи между разными семантическими рядами слов в языке, о необходимости изучать системы или цепи значений слов, относящихся к одной или нескольким смежным лексико-семантическим сферам или группирующихся вокруг одной семантической категории, одного семантического ядра» (2, 95).

Л.В.Щерба видел задачу исторической лексикологии и исторических словарей в расчленении и исследовании словарного состава на основе определенных принципов, в системе, в пределах определенного временного отрезка. Например, в связи с задачами составления исторических словарей Л.В.Щерба писал: «Историческим в полном смысле этого термина был бы такой словарь, который давал бы историю всех слов на протяжении определенного отрезка времени, начиная с определенной даты или эпохи, причем указывалось бы не только возникновение новых слов и новых значений, но и их отмирание, а также их видоизменение… Вопрос осложняется еще тем, что слова каждого языка образуют систему, … и изменения их значений вполне понятны только внутри такой системы…» (3, 90-91).

Различным вопросам лексико-семантических проблем посвящены и работы С.И.Ожегова. Он указывал пути расчленения словарного состава на определенные лексико-семантические группы, считал, что весь словарный материал не может быть изучен без предварительной классификации и группировки материала. С.И.Ожегов писал: «Вряд ли возможно сейчас представить в целом лексический состав языка как некую систему во всей сложности многообразных связей. Следует изучить «узлы» механизма, лексические группы, их поведение в языке. Может быть, тогда из хаоса лексического движения можно будет извлечь пласты, серии подсистем, в которых объединены элементы с однородными особенностями, и объяснить их внутреннее движение и связи с другими пластами, подсистемами. Тогда и движение лексики нашего времени предстанет в стройном виде и направит изыскания по правильному пути» (4, 47). С.И.Ожегов отмечал важность этой проблемы для понимания процесса, происходящего в словарном составе, актуальность ее для современного языкознания. Он совершенно правильно оценивал значение изучения слов в смысловых отношениях. Он писал: «Реальная жизнь слова прослеживается только в соседстве с ему подобными в каком-нибудь смысловом отношении. Установление рядов внутри групп, исследование внутренних отношений в ряду, объединение рядов по типу, по сходству процессов внутри них – вот один из путей определения закономерности лексического развития. Эти ряды, или условно говоря, «семантические ряды», перекрещиваются с другими, внутриязыковыми подсистемами …, вступают в многообразные связи с ними и часто, между прочим, сопряжены с синонимическими рядами» (4, 51).

С.И.Ожегов на множестве примеров показывает историю изменения функций слов в том или ином ряду. Примечательны его наблюдения над двумя следующими группами слов. «Ряд со значением «Лицо, едущее на чем-нибудь»: *пассажир, седок, ездок*. Слова прямого номинативного значения, нет ни одного нового слова, но движение в ряду произошло. Слово *пассажир* появилось еще в XIX веке в связи с появлением железных дорог. *Ездок* и особенно *седок* были до революции активными словами. С изменением видов транспорта, с появлением автомобиля, самолета и.т.д., они были вытеснены из употребления. Ряд разрушен, благодаря изменению реалий» (4, 51).

Принципиально важно наблюдение над изменением в конкретном ряде или в лексико-семантической группе в связи с изменениями в жизни общества. Второй ряд, на котором остановился С.И.Ожегов «лицо мужского пола, не достигшее еще возраста зрелого мужчины: *юноша, молодой человек, юнец, парень, хлопец,* мн.*ребята*. В этом ряду происходит борьба». Как утверждает Ожегов, слова *юноша, молодой человек, юнец* до 1917 года употреблялись, когда речь шла о молодежи привилегированных классов, остальные три - *парень, хлопец, ребята* – когда речь шла о крестьянской и рабочей молодежи. В настоящее время эти слова различаются стилистически. «В обиходной речи *парень, хлопец, ребята* – слова нейтрального номинативного значения, а *юноша* и другие чужды обычному словоупотреблению. В нормированной речи *юноша, молодой человек, юнец* (с оттенком иронической экспрессии) являются основными для выражения соответствующего понятия, а *парень, хлопец, ребята* содержат в себе оттенок разговорности, просторечности. Но в последнее время, с изменениями возраста литературно говорящих людей, *парень* и *ребята* явно тянутся в литературную норму, а *юноша* и *молодой человек* начинают приобретать оттенок книжности, официальности», - пишет С.И.Ожегов (4, 51-52).

Наблюдения над лексико-семантической группой «учебные заведения» подтверждают тезис о том, что с изменениями реалий происходят изменения и в ряду. К примеру, после установления советской власти и упразднения определенных типов учебных заведений, из данного ряда были вытеснены слова гимназия, семинария, лицей, пансион. В 90-х годах в связи с реформами в системе образования, такие учебные заведения, как гимназия, лицей были восстановлены и, соответственно, ряд с данным значением вновь пополнился. Такая же картина наблюдается и в рядах со значением «учащийся» и «учащий».

Таким образом, приведенные примеры свидетельствуют о подвижности ЛСГ, о том, что члены ЛСГ находятся во взаимодействии, противодействии и в противоречивых отношениях. В ЛСГ и рядах происходят изменения в семантической структуре слов под влиянием изменений во внеязыковой сфере, в стилистической окраске слов, входящих в один ряд или в ЛСГ, а также в функционировании в речи – в активности или пассивности в речевой практике говорящих на данном языке в тот или иной период.

Однако только в работах профессора Ф.П.Филина вопрос о лексико-семантических связях слов получил некоторую определенность. Понятия, на важность которых указывал Ф.П.Филин, лексико-семантическая группа, тематическая группа, отраслевая лексика. Ф.П.Филина больше интересовал вопрос о лексико-семантической группе. По его мнению, лексико-семантические группы образуются путем объединения семантически или словообразовательно связанных между собой лексических единиц. Ф.П.Филин отмечает, что ЛСГ слов представляют собой «внутреннее, специфическое явление языка, обусловленное ходом его исторического развития» (5, 235).

Там же читаем «лексико-семантические группы слов представляют собой продукт законов и закономерностей развития лексической семантики языка» (5, 233).

Филин Ф.П. вскользь говорит об опорных, доминирующих компонентах лексико-семантических групп. Например, слова *сказать* и *говорить* ученый считает опорными в отношении таких слов, как *рассказать, разговаривать, выговорить, поговорить, произнести, болтать* и др. Отношение между этими словами, считает автор, «можно определить как отношения между близкими значениями, которые дополняют и уточняют друг друга, причем вторые и исторически, и по состоянию на данное время являются как бы производными от первых. Разумеется речь здесь идет не о словообразовательной, а о семантической производности, поскольку к ведущим значениям могут примыкать значения, совсем не обязательно выражаемых однокоренными словами… без опорных слов не была бы выражена общая семантическая идея лексико-семантической группы, а без производных слов эта идея была бы обеднена» (5, 238).

Все слова являются элементами большой лексико-семантической системы. Слова – единицы вступают в различные отношения по принципу сходства, противоположности и т.д., включаются в определенные поля, в которых связываются и взаимодействуют друг с другом. Так, Л. М. Васильев в пособии «Современная лингвистическая семантика» пишет: «Семантическими полями принято считать и семантические классы (группы) слов какой-либо одной части речи, и семантически соотносительные классы (группы) слов разных частей речи, и лексико-грамматические (функционально-семантические) поля, и парадигмы синтаксических конструкций, связанных трансформационными (деривационными) отношениями, и различные типы семантико-синтаксических синтагм, которые объединяет то, что все они имеют в своей основе ту или иную семантическую категорию или категориальную ситуацию» (6, 38).

Изучение семантической и стилистической истории ЛСГ на материале общественно-политической, деловой, научной, художественной литературы позволяет проследить за процессом формирования и развития каждой ЛСГ. Вместе с тем при проведении историко-лексикологического исследования важны материалы толковых и других типов словарей XVIII-XXI веков.

Список литературы:

1.М.М.Покровский. Избранные работы по языкознанию. М.: Издательство АН, 1959
2.В.В.Виноградов. Избранные труды. Лексикология и лексикография. М.: Наука, 1977
3.Л.В.Щерба. Избранные работы по языкознанию и фонетике. Изд.ЛГУ, 1958
4.С.И.Ожегов. Лексикология. Лексикография. Культура речи. М.: «Высшая школа, 1975
5.Ф.П.Филин. Очерки теории языкознания. М.: «Наука», 1982
6. Л. М. Васильев. «Современная лингвистическая семантика», М.: Высшая школа, 1990

Tematik və lexiko-semantik qruplarinda leksik dəyərin öyrənilməsi prinsipləri

Xülasə

Məqalədə rus dilçiliyində sözlərin leksik-semantik qruplarla bağlı aparılan tədqiqatlar təhlil edilmiş, aparılan bölgülərin fərqli xüsusiyyətləri açıqlanmış, araşdırılmışdır. Tədqiqat söz və onun semantikası problemi, sözlərin qarşılıqlı münasibət və əlaqələri, leksik-semantik qruplarda baş verən dəyişmələr, dilin leksik-semantik qrupları və funksional üslubları arasındakı nəzəri mülahizələri və araşdırmaları əsasında aparılmışdır.

Principles of studying lexical value in thematic and lexico-semantic groups

Summary

The article analyzes the lexical-semantic groups of words in Russian linguistics, analyzing the distinctive features of the divisions that have been studied. The research was based on the theoretical considerations and research between the word and its semantics problem, the relationships between words, the changes in lexical-semantic groups, the lexical-semantic groups of the language, and the functional styles.

Д.Б.Джавадова,
Н.Ф.Сафарли (магистрант)
Бакинский славянский университет

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ

Açar sözlər: *yaradıcılıq, yaradıcı düşüncə, yaradıcı tapşırıqlar, yaradıcı düşüncənin inkişaf etdirilməsi, kreativlik*

Ключевые слова: *творчество, творческое мышление, творческие задания, развитие творческого мышления, креативность*

Key words: *creative work, creative thinking, tasks on creativity, the development of creative thinking, creativity*

Раскрытие личности ребёнка осуществляется в процессе творческой деятельности. Младший школьный возраст — это период, когда начинают закладываться творческие способности. В этом возрасте дети любят заниматься искусством. Они рисуют, поют, сочиняют сказки. Каждый ребёнок имеет присущие только ему способности, которые должны заметить и развивать учителя. Творчество делает жизнь ребенка богаче, полнее, радостнее. К показателям креативности относят: показатель беглости, гибкости, оригинальности, разработанности и детализации идей. Все эти показатели творчества должны развиваться педагогом в комплексном виде. Благодаря творческому мышлению учащиеся смогут решать любые возникающие ситуации творческим путём. Большое значение в процессе развития творческих способностей учащихся кроме учителя принадлежит также родителям. Если в учебный процесс привлекаются и родители, то познавательная активность и заинтересованность школьников возрастает.

Для развития творческой способности младших школьников нужно создать условия и реализовать следующие задачи: развивать у учащихся креативное мышление, обучать основам научного творчества, помогать становлению речевой культуры, проявляющей творческую индивидуальность. Эти задачи опираются на ряд концептуальных идей исследователей.

Любую деятельность, в том числе и творческую, можно представить в виде выполнения определенных заданий. И.Э. Унт определяет творческие задания как «…задания, требующие от учащихся творческой деятельности, в которых ученик должен сам найти способ решения, применить знания в новых условиях, создать нечто субъективно (иногда и объективно) новое» [1с.18].



Выделяются три уровня сложности содержания системы творческих заданий.

Задания III (начального) уровня сложности предъявляются учащимся первого и второго класса. Творческие задания этого уровня содержат проблемный вопрос или проблемную ситуацию, решение которой осуществляется путём применения различных методов творчества Цель этих заданий развивать творческое воображение, интуицию.

Задания II уровня сложности направлены на развитие мышления, продуктивного воображения младших школьников.

Задания I (высшего, высокого, продвинутого) уровня сложности. Задания этого уровня предъявляются

учащимся третьего и четвертого класса. Это открытые задачи из различных областей знания, содержащие скрытые противоречия.

Русский язык является одним из главных и трудных предметов в школе. Именно на уроках русского языка нужно развивать творческие способности младших школьников так как русский язык обладает богатыми возможностями творческого обогащения. Творческие задания создают мотивацию в учебном процессе.

Творческие задания по русскому языку разделяю на 2группы:

- Задания по обучению сочинению, развитию письменной речи учащихся
- Задания по развитию креативных способностей, учащихся средствами учебного предмета «русский язык»

Учащиеся если сочиняют, то это говорит о творческом процессе, который помогает ученику самовыражаться. Нужно начать работу создания собственного высказывания с первого класса, так как ученики в этом возрасте имеют свои фантазии. Это помогает им сочинять стихи, выдумывать сказки. А уже во втором классе учащиеся выполняют некоторые творческие задания письменно, познакомившись с художественным текстом. Они выполняют такие задания, как ответить на вопросы, написать сочинение, дописать начатый текст, придумать сюжет и т.д.

Примеры заданий по развитию креативных способностей, учащихся средствами учебного предмета «русский язык».

1. Работа со словом

Задание «Допишите слова»:



Задание «Подобрать признаки слова»:



2. Драматизация.

Этот вид творческого задания является иллюстративным средством, применяющимся во всех классах начальной школы. При помощи драматизации образы произведения показываются в действии: с помощью слова (в форме чтения по ролям и коллективной декламации), средствами движения (в виде пантомимы), соединением движения и слова.

К формам драматизации можно отнести: кукольный театр, костюмированные представления, пальчиковый театр, музыкальные инсценировки, спектакли по собственным сценариям.



Применение драматизации в начальной школе требует от учителя творческих способностей в постановке какого-либо произведения. Выбрав произведение учитель и учащиеся должны выбрать костюмы, подходящие к данной теме. Этот вид задания является формой перевоплощения в изображаемый образ. Учителя должны поощрять иногда стремление детей к костюмированию при драматизации.



Задание Игра «Определение».
Могут играть группой или же всем классом. Учащимся раздаются карточки со словами:



В течение одной минуты они должны рассказать о своём объекте так, чтобы все поняли, что он хочет сказать. Своё слово нельзя называть или показывать жестами.

3. Диаграмма Венна



4. Составление сказочных объявлений и телеграмм.

Большую роль при применении этого творческого задания играет творческое воображение. Воображение – это основа любого творчества. В активизации творческой активности важное значение имеют игровые моменты. Одним из видов игры является составление сказочных объявлений и телеграмм. Учащийся должен выявить сюжетную линию в произведении.



Учащиеся с удовольствием составляют сказочные объявления и телеграммы.

Задание Игра "Вырази мысль другими словами"

Это творческое задание можно применять с группой учащихся. В результате применения этого творческого задания, учащиеся проявляют активность.



Это задание основано на том, что учитель даёт фразу учащиеся, передают эту мысль другими словами, не используя слов из данного предложения. Побеждает тот, у кого больше удачных ответов.

Например:

"К августу, вероятно, реки пересохнут".

"В каникулы, вплоть до сентября, дети смогут купаться и загорать".

Эти высказывания передают одну и ту же мысль. Следует обратить внимание на то, что слова в них не повторяются. Так как количество "использованных" слов увеличивается с каждой фразой, составлять новые фразы становится всё сложнее.

Таким образом учитель, применяя творческие задания на уроке способствует развитию творческих способностей учащихся.

Список литературы

1. Концепция структуры и содержания общего среднего образования (12-летняя школа) // На пути к 12-летней школе: Сб. науч. тр. / Под ред. Ю.И. Дика, А.В. Хуторского. - М.: ИОСО РАО, 2000.
2. Заика Е.В. Комплекс интеллектуальных игр для развития мышления учащихся. // Вопросы психологии, 1990 № 6.
3. http://festival.1september.ru/articles/610400/
4. http://assistantstudent.ru/articles/referat-tvorchestvo-na-urokah-literatury/
5. Нуриева. Б, Мустафа-заде Н. «Русский язык 3класс». Баку: Çaşıoglu, 2010

Yaradıcı tapşırıqlarla ibtidai sinif şagirdlərinin kreativ bacarıqlarının inkişaf etdirilməsi

Xülasə

Məqalədə tədris prossesində ibtidai sinif şagirdlərinin kreativ bacarıqlarının inkişafına yönəlmiş yaradıcı tapşırıqlar sistemi, ibtidai məktəbdə yaradıcı tapşırıqlar sisteminin effektivliyi, tədris prosesində ibtidai sinif şagirdlərinin yaradıcı bacarıqlarının inkişafı əks olunur. İbtidai sinif şagirdlərinin yaradıcı bacarıqlarının inkişaf etdirmək üçün aşağıdakı şərtləri yaratmaq və aşağıdakı vəzifələri yerinə yetirmək lazımdır: ibtidai sinif şagirdlərdə yaradıcı düşüncə inkişaf etdirmək, elmi yaradıcılıq əsaslarını öyrətmək, nitq mədəniyyətinin inkişaf etdirilməsinə kömək etmək. Burada həmçinin ibtidai sinif şagirdlərinin yaradıcı bacarıqlarının inkişafına yönəlmiş yaradıcı tapşırıqların rolu müəyyən edilir. Müxtəlif formalı yaradıcılıq işləri təsvir olunub: dramatizasiya, fərqli sözlü oyunlar və s.

Beləliklə, sinifdə yaradıcı tapşırıqlar tətbiq edən müəllim, şagirdlərin yaradıcı bacarıqlarının inkişafına kömək edir.

Developing creative skills of primary school pupils with the help of creative assignments

Summary

In the article, the teaching process includes the system of creative assignments aimed at the development of creative skills of primary school students, the effectiveness of the system of creative assignments in elementary school, and the development of creative skills of elementary school students in the learning process. To develop the creative skills of primary school pupils, you need to create the following conditions and perform the following tasks: to develop creative thinking in elementary school students, to teach the basics of scientific creativity, and to promote the development of speech culture. It also defines the role of creative assignments aimed at developing the creative skills of primary school pupils.

Creative works of different shapes are described: dramatization, different oral games and so on. Thus, the teacher applying creative assignments in the classroom promotes the development of creative abilities of students

X.T.Novruzova
Bakı Slavyan Universiteti,
X.T.Qurbanova
Bakı Slavyan Universiteti

RİYAZİYYATIN TƏDRİSİNDƏ TARİXİ MATERİALDAN İSTİFADƏ

Açar sözlər: *riyaziyyat, rəqəm. Tarix, Tusi, Pifaqor*
Ключевые слова: *математика, число, история, Туси, Пифагор*
Key words: *mathematics, number, history, Tusi, Pythagoras*

Müasir təhsil sistemimizdə əsas məsələ informasiyalı cəmiyyətə uyğun, hərtərəfli inkişaf etmiş insanın dünyagörüşünün formalaşdırılmasıdır. Riyazi təhsil şagirdlərin dünyagörüşünün inkişafında böyük rol oynayır. Fənlərin imkan daxilində birləşdirilməsi, onların yaxınlaşdırılması, uyğun məcraya gətirilməsi riyazi təhsilin məzmununda inteqrativlik prinsipi kimi dəyərləndirilir. Bir çox metodist və alimlər – A.Adıgözəlov, Q.İsayeva, Q.Qleyzer, Q.B.Dorofeyev, T.A.İvanova və başqaları bu sahədə mühüm tədqiqatlar aparmış, bunun tədrisin inkişafetdirici funksiyası, ekstensiv təhsildən intensiv təhsilə keçid olduğunu qeyd etmişdilər. Belə ki, riyazi təhsilin humanistləşdirilməsi informasiyanın həcminin artırılması əvəzinə bu informasiyadan necə istifadə edilməsi yollarının araşdırılmasını nəzərdə tutur. Q.B.Dorofeyev göstərir ki, riyaziyyatın inkişafetdirici funksiyasının əsas ideyasını məhz riyazi təhsilin humanistləşdirilməsi, başqa sözlə, gənc nəslin intellektual inkişafının, məntiqinin və emosional mühitinin zənginləşdirilməsi təşkil edir.

Mən belə hesab edirəm ki, riyaziyyat dərslərində tarixi materialdan istifadə riyazi təhsilin humanistləşdirilməsində mühüm vasitədir.

Məlum faktdır ki, şagirdlərin təfəkkürü və şəxsiyyətinin formalaşmasında riyazi biliklərin rolu böyükdür. Bu biliklərin əsasında ədəd anlayışı durur. Məhz bu anlayış vasitəsilə şagirlərin riyaziyyat elmi ilə tanışlığı başlayır. Antik dövrün alimləri və onların riyazi irsinin öyrədilməsi şagirdlərin mənəvi dünyasında özünəməxsus iz qoyur. Qədim Yunan riyaziyyatçıları tam ədədləri və istənilən kəmiyyətləri, parçaların, düzbucaqlıların başqa fiqurların köməyilə həndəsi olaraq ortaq ölçülü və ortaq ölçüsüz parçalar kimi təsvir edirdilər. Buradan da ədədlərə müxtəlif xassələri aid etmək təşəbbüsləri ortaya çıxmışdı. “Müstəvi ədədlər”, “Kvadrat ədədlər”, “Cismi ədədlər”, “Kub ədədlər” və s.

Antik dövrün məşhur riyaziyyatçısı Knidli Evdoks (e.ə. IV əsr) özünün nisbətlər (kəmiyyətlərin) nəzəriyyəsini həndəsi əsaslar üzərində qurmuşdur. Bu nəzəriyyə Evklidin “Əsaslar”ında V kitabda öz əksini tapmışdır. Evdoksun bu dərin ideyaları əslində müsbət həqiqi ədədlər haqqında ilk ciddi nəzəriyyə idi. Təcrübi hesablama və qurmalar baxımından əlverişli sayılmadığı üçün Evdoksun həmin nəzəriyyəsi yalnız XIX əsrin II yarısında lazımınca qiymətləndirilmişdir.

Hindistan, Yaxın və Orta Şərq riyaziyyatçıları triqonometriyanı və astronomiyanı inkişaf etdirərkən irrasional kəmiyyətlərsiz keçinə bilmirdilər. Lakin onlar rast gələnən və hazırda irrasional adlanan ədədləri ədəd kimi qəbul etmirdilər. Məsələn, yunanlar irrasional kəmiyyətləri “allaqos - sözlə ifadə edilməyən deməkdir” adlandırırdılar.

Ərəblər bu termini “asomı” – “lal” kimi tərcümə edirdilər. Sonralar avropalılar bu sözü ərəb dilindən latın dilinə “surdus” – “kar” kimi tərcümə etmişdilər. Qeyd edək ki, artıq XVI əsrdə ayrı-ayrı alimlər, ilk növbədə italyan riyaziyyatçısı Rafael Bambelli və niderlandlı riyaziyyatçı Samon Stevin (1548-1620) irrasional ədəd anlayışını da rasional ədəd anlayışı ilə eynihüquqlu hesab etmişdir.

Stevin yazırdı: “Biz belə bir nəticəyə gəlirik ki, heç bir cəfəngiyyat, irrasional, düzgün olmayan, izah olunmayan, yaxud kar ədədlər yoxdur, lakin ədədlər arasında elə mükəmməllik və uyğunluq vardır ki, biz onların qəribə qanunauyğunluqları üzərində gecə - gündüz düşünməliyik.”

Hələ Bombelli (XVI əsr) və Stevinə qədər Yaxın və Orta Şərqin bir çox alimləri öz əsərlərində irrasional ədədlərdən cəbrin tam hüquqlu obyekti kimi istifadə etmişlər. Ədədlərin bəzi maraqlı xassələrini nəzərdən keçirək.

Mükəmməl ədədlər – özünün xüsusi bölənlərinin cəminə bərabər olan ədədləri keçmişdə mükəmməl ədədlər adlandırmışlar. Məsələn, 6, 28, 496, 8128 və s. belə ədədlərdir. 6 ədədinin xüsusi bölənləri 1, 2, 3 olduğundan bunların cəmi 1+2+3=6, eləcə də 28 ədədinin xüsusi bölənləri 1, 2, 4, 7, 14 olduğundan bunların cəmi 1+2+4=7+14=28 və s. Mükəmməl ədədlər Yunanıstanda pifaqorçular tərəfindən tapılmışdır. Evklidin “Başlanğıclar” əsərində göstərilmişdir ki, cüt mükəmməl ədədləri aşağıdakı düsturdan almaq olar:

$N=2^{p-1}(2^p-1)$

Burada p–natural ədəddir. Mükəmməl ədədlər bütün dünya riyaziyyatçılarını maraqlandırmış, o cümlədən Dekart, Mersen, Eyler, Silvester, Çezar və digər alimlər bu sahədə işləmişlər. İndiyə kimi 24 cüt mükəmməl ədəd tapılmış, tək mükəmməl ədədlər isə hələlik bir dənə də olsun tapılmamışdır. Sonuncu tapılan 21, 22 və 23-cü ədədlər 1965-ci ildə hesablama maşınlarının vasitəsilə alınmışdır. Onlar aşağıdakılardır:

1) $2^{9688}(2^{9689}-1)$,
2) $2^{9940}(2^{9941}-1)$,
3) $2^{11212}(2^{11213}-1)$.

24-cü və “axırıncı” hesab edilən mükəmməl ədədi 1971-ci ildə amerikalı riyaziyyatçısı B. Takerman tapmışdır:

$2^{19936}(2^{19937}-1)$

Ədalət (düzgünlük) bildirən ədədlər. Pifaqorçular ədədin özünə hasilini (və ya kvadratını) bərabərliyin və düzgünlüyün simvolu adlandırmışdılar. Eyni zamanda bir qrup ədədlərə də düzgünlük adını onlar vermişdilər. Pifaqorçular bu haqda belə fikir yürütmüşdülər: "K kvadrat ədəd, bərabəri bərabərə vurmaqdır, ona görə də kvadrat ədəd düzgünlüyün simvoludur." Bununla pifaqorçular yeni bir şey kəşf etmiş kimi, ədədlər arasında olan müxtəlif münasibətləri əşyalara, hadisələrə və insanlar arasındakı münasibətlərə köçürmək üstündə xeyli baş sındırmışlar.

Pi ədədi – Xeops piramidasının ölçüləri bu ədədlə əlaqədardır. Maraqlı budur ki, bu ədəddə ilk 100 rəqəmlərin sırasında heç bir təkrar yoxdur.

3,14159265358979323846264338327950288419716939937510

58209749445923078164062862089986280348253421170679

Misir piramidalarındakı qəbirlərdən birinin üzərində "2520" ədədi yazılmışdır. "Niyə məhz bu ədəd" sualına cavab axtarsaq, belə nəticəyə gələ bilərik: bu ədəd 1-dən 10-a qədər bütün ədədlərə qalıqsız bölünür, yəni bu ədəd 1-dən 10-a qədər ədədlərin ƏKOB-dur.

Oğuz mifologiyasına görə, 3 – sınama, indiki, gələcək və keçmiş zaman, 3 ölçülü fəzanı bildirir. 4 qütb, 4 ünsür, fəsillər, 7-həftənin günləri, zərdə 1-6, 2-5, 3-4 qarşıdurması və s.-dir.

Ömər Xəyyam (1048-1131) XII əsrin əvvəllərində Evklidin "Əsaslar" əsərinə şərh verərək və Evdoksun nisbətlərin ümumi nəzəriyyəsini tədqiq edərək ədəd anlayışını nəzəri olaraq həqiqi ədədlərə qədər genişləndirmişdir. Ömər Xəyyamın ideyaları sonralar məşhur azərbaycanlı alimi Məhəmməd Nəsirəddin Tusinin (1201-1274) "Evklidin şərhi" və "Tam dördbucaqlı haqqında traktat" əsərlərində inkişaf etdirilmişdir. Tusinin traktatları beş kitabdan ibarətdir: 1-ci əsər ədəd anlayışının genişlənməsinə həsr edilmiş, hər bir ədədə - rasional və ya irrasional ədədə nisbət kimi baxılmışdır. 2-ci kitab dördbucaqlılar haqqında Menelay teoreminə həsr edilmişdir. Burada teoremin müxtəlif hallar üçün isbatları nəzərdən keçirilir. 3-cü kitab üçbucaqlarda sinislar teoreminə, 4-cü kitab sferik fiqurlara, 5-ci kitab isə sferik triqonometriyaya həsr olunmuşdur. Triqonometriyanın bir elm kimi formalaşması və inkişafı məhz Tusinin adı ilə bağlıdır. Orta məktəbdə triqonometriyanın tədrisinidə Tusi ideyalarnın öyrədilməsi, onun bu elmə verdiyi töhvələrlə şagirdlərin tanış edilməsi gənc nəslin vətənpərvərlik hisslərinin inkişafına güclü təsir edə bilər.

Tusinin əsərləri yalnız XVI əsrin sonunda Romada çap etdirilir və latın dilinə tərcümə olunur. Bu əsərlər XVII əsrdə bir çox Avropa riyaziyyatçılarına çox böyük təsir göstərir. Evklidin paralel xətlər haqqında beşinci postulatının isbatı da Tusinin adı ilə bağlıdır. Belə ki, ilk dəfə olaraq Tusi göstərmişdir ki, kainatda (fəzada) paralel xətlər arasındakı məsafələr çox böyük olduğu halda, onlar kəsişə bilərlər. Bu məsələ ilə sonralar Koşi, Qauss, Bolyayi, Lobaçevski məşğul olmuşlar.

Lobaçevskinin xahişi ilə əslən azərbaycanlı, lakin Rusiyanın vətəndaşı olan Mirzə Kazım bəyin Tusinin əsərlərini rus dilinə tərcümə etməsi nəticəsində rus alimi qeyri-evklid həndəsəsini yaratmışdır.

Nəsirəddin Tusiyə görə dünyanın düzümü 7 sıradan ibarətdir – od, hava, su, torpaq, bitki, heyvan, insan. Oddan hava, su odla havanın, torpaq – od, su və havanın, bitki – od, hava, su və torpağın, heyvan – od, su, hava, torpaq və bitkinin, insan – od, su, torpaq, hava, bitki və heyvanın üzvi vəhdəti nəticəsində yaradılmışdır. Səkkizinci yerdə süni intellekt, doqquzuncu yerdə ölümsüz reallıq dayanmalıdır. Doqquzuncu yerdə dövrə qapanır, bütün səkkiz mövcudat daxilində həyat vardır, elə ki, sıra doqquzu keçdi, maddi ruhun ölümsüzlüyə qovuşması, şüurun yüksək inkişafı nəticəsində telepatiyanın və fikrin sürətli yayılması (ən uzaq məsafəyə bir anda çata bilməsi) baş verir və dövrə qapanandan sonra hər şey sıfırdan başlayır.

Ümumiyyətlə, Tusinin riyazi irsi o qədər zəngin və çoxcəhətlidir ki, bunu təbliğ etmək, şagirdlərə düzgün çatdırmaq və öyrətmək onların mənəviyyatına, dünyagörüşlərinin zənginləşməsinə təsir edər.

Riyaziyyat – dünyanın dərk edilməsi üçün bir alətdir. Təbiətin dili əslində riyazi dildir. Bu dil ciddi riyazi qanunlara tabedir. Qanunlar isə ədədlər vasitəsilə yazılır. Bu səbəbdən ədədləri tanımaq, onları abstrakt deyil, canlı, mifik, həyatla bağlı kimi göstərmək və şagirdə məhz bu cür sevdirmək çox mühümdür.

İbtidai siniflərdə "Vaxtın ölçülməsi" mövzusunun tədrisində şagirdlərə qədim dövrlərdə insanların istifadə etdikləri günəş, qum, su saatları haqqında məlumat vermək, sutkanın, ayın, ilin necə yaranmasını izah etmək lazımdır.

Qraflar nəzəriyyəsinin köməyilə məsələ həlli riyaziyyatda istifadə edilən səmərəli həll metodu kimi qiymətləndirilir. Qraflar nəzəriyyəsi XVIII əsrdə L.Eylerin Köninqberq körpüləri haqqındakı məsələni həll etməsi ilə yaranmışdır. Belə ki, Köninqberqdə çayın iki qolu şəhərin içərisində kiçik bir bir ada yaratmış və çayın bir sahilindən digərinə keçmək üçün yeddi körpü tikilmişdir. Sakinlərdən biri belə bir sual verir – körpülərdən elə keçmək olarmı ki, hər körpüdən yalnız bir dəfə keçəsən və axırda yenə də başlanğıc nöqtəyə qayıdasan. Bu məsələnin həlli həmin dövrün bir çox riyaziyyatçılarını düşündürmüş, nəhayət, qraflar nəzəriyyəsinin köməyilə L.Eyler tərəfindən həll edilmişdir. Bu məsələ hazırda riyaziyyatın çox mühüm bölməsi olan və əsas ideyası kəsilməzlik nəzəriyyəsi olan topologiyanın yaranmasına və inkişaf etməsinə səbəb olmuşdur. L.Eyler göstərmişdir ki, "yeddi körpü məsələsi"nin həlli yoxdur.

Ümumiyyətlə, dərslərdə bu cür tarixi faktlara yer verilməsi şagirdlərin riyaziyyata marağını artıran, onların mənəvi tərbiyəsinə müsbət təsir göstərən, onlarda vətənpərvərlik, humanizm, ədalət kimi keyfiyyətlərin formalaşmasına səbəb olan güclü bir amildir. Ona görə də inkişafetdirici təlimdə bu amilin nəzərə alınması və tətbiq edilməsi məqsədəuyğun olardı.

Ədəbiyyat:

1. Əliyev R. Riyazi mifologiya. Bakı, 2008.
2. Məmmədov O.I. Riyaziyyat elminin yaradıcıları haqqında. Bakı: Maarif, 1981.
3. Дорофеев Г.В. О принципах отбора содержания школьного математического образования // Математика в школе. 1990. N 6. с.2-5.
4. Иванова Т.А. Гуманитаризация общего математического образования: Монография. Нижний Новгород: Изд-во НГПУ, 1998. 206 с.
5. Карпаченко Е. Тайны чисел. Математика. / Прил. К газете «Первое сентября» №3, 2007.
6. Кордемский Б.А. Математическая смекалка. М.: Наука, 1991.
7. Мартин Гарнер. Математические досуги. М.: Мир, 1972.

Исторический материал на уроках математики

Резюме

Большую роль в развитии школьников играет познавательные задания исторического характера. Эффективность развития познавательной активности младших школьников на уроке математики будет выше, если использовать исторический материал. Знакомство с историей науки существенно влияет на более глубокое усвоение основных научных понятий и дает возможность правильно формулировать представления о диалектике процесса познания, закономерности развития математической науки и эмоционально настраивать учащихся на положительное восприятие культурного наследия.

Usage of historical material at the mathematics lessons

Summary

Educational tasks of a historical nature play a big role in the development of schoolchildren. The effectiveness of the development of cognitive activity of younger schoolchildren in the mathematics lesson will be higher if we use historical material. Acquaintance with the science history significantly influences the deeper assimilation of the basic scientific concepts and makes it possible to correctly formulate ideas about the dialectic of the knowledge process, development patterns of mathematical science and to emotionally tune students to a positive perception of cultural heritage.

З.Н.Рагимова
Бакинский славянский университет

ИЗУЧЕНИЕ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ СТУДЕНТАМИ-АЗЕРБАЙДЖАНЦАМИ

Ключевые слова: *умение различать, умение писать, умение изменять, падежные окончания.*
Açar sözlər: *fərqləndirmək qabiliyyəti, yazma qabiliyyəti, dəyişdirmə qabiliyyəti, halın şəkilçiləri.*
Keywords: *the ability to distinguish, the ability to write, the ability to change, case endings.*

Имя существительное — это часть речи, которая обозначает предмет, выражает это значение в формах рода, числа и падежа. В лингвистике понятие предметности рассматривается обобщенно. Это названия конкретных предметов *(ваза, стол),* лиц, живых существ *(ученик, девочка),* растений *(берёза, колокольчик),* веществ *(серебро, соль),*географические названия *(Волга, Сочи),* явления природы *(гроза, ветер),* качества и свойства в отвлечении от носителя *(темнота, синева),*состояние *(радость, грусть),* действие в отвлечении от субъекта *(полёт, ходьба).* В начальных классах происходит практическое знакомство учащихся с разнообразием семантики имен существительных.

При изучении данной части речи школьники усваивают важный синтаксический признак существительных — их способность присоединять имена прилагательные и глаголы и сочетаться с ними по способу согласования *(страшный рассказ, вечерняя прогулка* и др.).

Задачи изучения имени существительного сформулированы Т. Г. Рамзаевой. Таковыми являются:

- 1) формирование грамматического понятия "имя существительное";
- 2) овладение умением различать по вопросу одушевленные и неодушевленные имена существительные;
- 3) формирование умения писать с большой буквы фамилии, имена и отчества людей, клички животных, географические названия;
- 4) ознакомление с родом имен существительных, употребление Ь у существительных с шипящими на конце;
- 5) развитие умения изменять имена существительные по числам, распознавать число;
- 6) выработка навыка правописания падежных окончаний имен существительных (кроме существительных па *-ия, -ий, -ие,* а также кроме творительного падежа существительных с основой на шипящие и Ц: *свечой, плащом, огурцом);*
- 7) обогащение словаря новыми именами существительными и развитие навыков употребления их в речи;
- 8) развитие логического мышления учащихся (овладение операциями анализа, сравнения слов, обобщения и др.).

М. Р. Львов выделяет ***ступени работы над понятием "имя существительное".***

Первая ступень предполагает первоначальное знакомство школьников с основным семантическим признаком имени существительного — предметностью, имеющей обобщенный и абстрактный характер (например, слова *мороз, краснота, бег* не воспринимаются ребенком как конкретные предметы). Для наблюдения существенных признаков данной части речи рекомендуется использовать конкретный языковой материал. В механизме осознания общего грамматического значения имени существительного значимую роль играют вопросы: сначала вопросы именительного падежа, в дальнейшем — вопросы косвенных падежей. Механизм задавания вопросов расширяется, становится универсальным.

На *второй ступени*осознание учащимися отличительных признаков данной части речи происходит на основе перехода от морфологии к синтактическим отношениям, связям внутри предложения. Умение ставить вопросы к словам требует, как минимум, знакомства с главными членами предложения. Школьники осознают функцию имени существительного в речевой конструкции, передающей мысль говорящего.

Третья ступень связана с изучением рода имен существительных.

Па *четвертой ступени* осуществляется ознакомление с изменением формы имени существительного (изменением по числам и падежам).

При ***изучении рода имен существительных*** необходимо учитывать структурно-семантические и грамматические особенности данной категории, которая занимает центральное место в грамматической системе имени существительного. Категория рода является главным средством выражения предметности. В процессе ознакомления с родом школьники осваивают структурно-семантические особенности сочетаний имени существительного с согласуемыми с ним прилагательными и глаголами.

Категорию рода в единственном числе имеют изменяемые и неизменяемые слова. Во множественном числе имена существительные не обладают этой категорией. Собственно морфологическим средством выражения родовых различий являются окончания. Каждый род располагает своей системой окончаний. У младших школьников возникают трудности при распознавании рода существительных по данному признаку, так как в русском языке много слов с безударными окончаниями. Кроме того, у существительных разного рода

могут быть одинаковые окончания. В практике начального обучения род имен существительных определяется с помощью замены имен существительных личными местоимениями *он, она, оно,* путем подстановки притяжательных местоимений *мой, моя, мое.*

Для ознакомления младших школьников с данной грамматической категорией подбираются три имени существительных (например, *пенал, книга, яблоко).* Учащимся предлагается составить мини-текст по вопросам учителя с именем существительным *пенал.* При чтении составленного текста учащиеся обнаруживают в нем ошибку — повторение в каждом предложении одного и того же имени существительного. Детям предлагается отредактировать текст. В процессе редактирования школьники предлагают заменить имя существительное в одном из предложений словом *он.* В результате наблюдения учащиеся делают вывод, что имя существительное *пенал* можно заменить словом *он.* Далее школьникам предлагается речевая ситуация, предполагающая употребление в высказываниях детей притяжательного местоимения *мой:* "Представь, что этот пенал принадлежит тебе. Как ты об этом скажешь? (Пенал мой.)".

Делается обобщение, вводится термин "имя существительное мужского рода". Также происходит знакомство с именами существительными женского и среднего рода.

На начальном этапе работы с категорией рода имен существительных Т. Г. Рамзаева рекомендует в качестве языкового материала использовать слова в именительном падеже. Затем можно предлагать учащимся тексты, в которых существительные употреблены в косвенных падежах. При изучении данной категории целесообразно предлагать для наблюдения имена существительные, распознавание рода которых вызывает у них затруднения *(карамель, тюль, медаль, помидор* и др.).

Для выражения родовых значений в лингвистике выделяются также лексические, словообразовательные и синтаксические средства. Так, категория рода выражена лексически в некоторых названиях людей и животных *(мальчик — девочка, петух — курица).* Словообразовательные средства имеют место лишь в названиях людей и животных *(пианист — пианистка, медведь — медведица, заяц — зайчиха).* К синтаксическим средствам относятся формы согласования *(холодный ветер, холодная погода, холодное утро).* В связи с этим необходимо осуществлять практическое знакомство учащихся и с данными средствами.

Ознакомление с изменением имен существительных по числам происходит с учетом основных признаков данной словоизменительной категории, которая выражается в противопоставлении соотносительных форм единственного и множественного числа, значения единичности (множественности) предметов *(город — города, облако — облака, страна — страны).* Основным средством выражения числа являются окончания.

При изучении этой темы в качестве языкового материала используется имя существительное в форме единственного и множественного числа. Например, *книга — книги.* Учащимся предлагается определить, сколько предметов обозначает существительное *книга.* (Один предмет.) После этого дастся определение понятию "имя существительное единственного числа". Аналогично происходит знакомство с формой множественного числа. В результате учащиеся делают вывод, что имя существительное изменяется по числам.

Далее проводится наблюдение над изменением окончания при изменении имени существительного по числам. Школьникам предлагается выделить окончания имени существительного в единственном и множественном числе и определить, что происходит с окончанием при изменении имени существительного по числам. Дети приходят к выводу, что при изменении имени существительного по числам окончание изменяется.

В русском языке не все имена существительные изменяются по числам. Программой по русскому языку предусмотрено знакомство с именами существительными, которые употребляются только в единственном или во множественном числе *(сахар, ножницы).*

Ознакомление с понятием "склонение", изучение падежей осуществляется с учетом следующих положений. *Падеж* в лингвистике определяется как словоизменительная категория, выражающая отношение обозначаемого существительным предмета к другим предметам, действиям, признакам. Усвоение категории падежа зависит от понимания связи слов в предложении, поэтому работу над падежами следует начинать после того, как учащиеся научатся выделять в предложении слова, связанные но смыслу и грамматически.

При изучении данной грамматической категории школьники получают теоретические сведения о склонении имен существительных, особенностях каждого падежа. Эти знания позволяют учащимся усвоить механизмы включения имей существительных в речевые конструкции — словосочетания, предложения, текст. Кроме того, учащиеся получают теоретическую основу для проверки правописания безударных падежных окончаний.

Для наблюдения используется текст, в ходе анализа которого школьники замечают, что в каждом предложении повторяется одно и то же имя существительное. Детям предлагается установить связь этого имени существительного в каждом предложении с другим словом. Учащиеся последовательно читают предложения, задают вопрос к имени существительному. Так происходит знакомство с падежными вопросами.

Далее проводится наблюдение над изменением имени существительного и его окончаний в сочетании с разными словами, что позволяет учащимся сделать вывод: изменение окончаний существительного по вопросам называется изменением по падежам. Затем осуществляется знакомство школьников с названием каждого падежа, падежными вопросами, дается определение понятия "склонение".

Сознательное употребление имени существительного в определенном падеже предполагает наличие у детей умения отличать один падеж от другого. В процессе изучения падежей школьники усваивают признаки каждого падежа — вопросы, предлоги, окончания, синтаксическую функцию. Вопросы, предлоги и окончания разных падежей могут совпадать, что приводит к возникновению у учащихся трудностей в определении падежа. Поэтому распознавание падежей должно производиться по совокупности признаков.

Падежные вопросы при определении значения падежей играют второстепенную роль, но их использование на основе языковой интуиции безошибочно. Т. Г. Рамзаева отмечает, что при формировании умения использовать вопросы для распознавания падежей необходимо обеспечить знание учащимися падежных вопросов, владение умением задавать вопрос к существительному от того слова, к которому оно относится. С этой целью рекомендуется сравнивать вопросы всех падежей, выделять сходные вопросы, а также вопросы, свойственные только одному падежу. В процессе наблюдения над падежными вопросами следует обращать внимание учащихся и на смысловые вопросы. Так, например, вопрос "Где?" нельзя использовать для распознавания падежей, так как на этот вопрос отвечают родительный, дательный, творительный и предложный падежи.

Показателем падежной формы слова в предложении является также предлог. В связи с этим в процессе изучения падежей необходима специальная работа над предлогами. Результаты наблюдений над употреблением предлогов с определенным падежом рекомендуется обобщать в виде таблицы "Падежи и предлоги". Т. Г. Рамзаева считает, что предлоги целесообразно в таблице помещать перед вопросами, так как в речевой практике они всегда предшествуют существительному, отвечающему на тот или иной вопрос.

С целью повышения эффективности формирования умения определять падеж имени существительного учащиеся должны овладеть следующей последовательностью действий:

1) установить связь слов в предложении и найти то слово, от которого зависит имя существительное;

2) по вопросу и предлогу определить падеж.

Сложным для усвоения является теоретический материал о *типах склонения* имен существительных. Т. Г. Рамзаева считает, что для активизации познавательной деятельности учащихся и более прочного усвоения данного материала необходимо так организовать процесс изучения типов склонения существительных, чтобы учащиеся самостоятельно выявили признаки, по которым имена существительные делятся на три склонения.

Аналогично проводится работа над именами существительными мужского рода с нулевым окончанием и среднего рода с окончаниями -о, *-е,* а также над существительными женского рода с нулевым окончанием (с мягким знаком на конце). Далее школьникам предлагается сравнить окончания всех существительных в каждом падеже. В процессе сравнения дети приходят к выводу о том, что все имена существительные можно разделить на три группы, так как каждая группа существительных в каждом падеже имеет одинаковые окончания. Таким образом, наблюдение над окончаниями имен существительных позволяет учащимся осознать, по какому признаку в русском языке выделяются имена существительные 1, 2, и 3 склонения. После этого школьники определяют признаки имен существительных каждой группы (род и окончания). Достоинство исследовательского подхода заключается в том, что склонение существительных предстает как система.

Догматический подход предполагает последовательное ознакомление с именами существительными трех склонений. Заметим, наблюдение над склонением каждой группы имен существительных тоже включает элементы исследования.

Для усвоения детьми типов склонения существительных рекомендуется использовать грамматический разбор, который требует доказательства принадлежности имени существительного к тому или иному типу склонения (например, имя существительное *дорога* склонения, так как оно женского рода и имеет окончание -*а).*

На основе умений распознавать падежи и типы склонения имен существительных происходит формирование навыка правописания падежных окончаний. Для эффективного использования грамматических знаний при решении орфографических задач Т. Г. Рамзаева рекомендует соблюдать следующую последовательность действий:

1) задать вопрос к существительному от слова, с которым оно связано в предложении;

2) но вопросу и предлогу определить падеж существительного;

3) определить склонение имени существительного

Упражнение 1.

Прочитайте текст и выполните задания.

С давних времен людям, говорящим на разных языках, приходилось общаться друг с другом.

Собеседники могут говорить каждый на своем родном языке и частично понимать друг друга, если языки похожи. В славянских странах русского скорее всего как-то поймут, но в соседней Венгрии — уже нет: венгерский язык совершенно не похож на русский.

Часто бывает так, что двум собеседникам помогает понять друг друга третий — переводчик. Но, во-первых, на перевод уходит лишнее время, во-вторых, он не всегда возможен.

Нередко собеседники переходят на третий язык, не родной для них обоих. В современном мире это может быть абсолютно «ничей» язык эсперанто или латынь, но чаще говорят на языке, который для кого-то

в мире родной. Обычно этот язык обладает б?льшим авторитетом, чем родные языки собеседников. Им может быть просто какой-нибудь распространенный язык. В современном мире языком международного общения нередко выступает английский язык.

(По материалам энциклопедии «Русский язык»)

1.Выпишите из текста имена собственные.

2.Приведите примеры одушевленных и неодушевленных существительных.

3.Выпишите по 2-3 примера существительных 1, 2 и 3-го склонения. Определите их род.

4.Есть ли в тексте разносклоняемые существительные? Выпишите их.

5.Найдите в тексте несклоняемые существительные. Определите их род.

6.Докажите, что слово *русский* в данном тексте используется в значении прилагательного и существительного. Приведите примеры.

7.Найдите в тексте существительные, которые не изменяются по числам. Определите их род.

8.Сделайте морфологический разбор указанных слов.

Упражнение 2.

В каком ряду все слова являются именами существительными?

А) растение, трое, возгорание, поле

Б) каре, тире, варьете, вместе

В) натрий, карий, алюминий, всякий

Г) манго, облако, древко, повидло

Упражнение 3.

В каком ряду все существительные являются неодушевленными?

А) буйвол, воробей, зверь

Б) народ, труп, студенчество

В) робот, покойник, туз

Г) черт, эгоист, леший

Упражнение 4.

В каком случае грамматические признаки существительных указаны правильно?

А) зрение — существительное, нарицательное, неодушевленное, среднего рода, 2-го склонения

Б) росток — существительное, нарицательное, одушевленное, мужского рода, 2-го склонения

В невежда — существительное, нарицательное, одушевленное, женского рода, 1-го склонения

Г) человек — существительное, нарицательное, одушевленное, общего рода, 2-го склонения

Упражнение 5.

У какого из выделенных в предложении существительных неправильно определены грамматические признаки: Он *рощи*полюбил густые, *уединенье*, тишину, и *ночь*, и *звезды*, и луну?

А) рощи — существительное, нарицательное, неодушевленное, женского рода, 1-го склонения, употреблено в винительном падеже, во множественном числе

Б) уединенье — существительное, нарицательное, неодушевленное, среднего рода, 3-го склонения, употреблено в винительном падеже, в единственном числе

В) ночь — существительное, нарицательное, неодушевленное, женского рода, 3-го склонения, употреблено в винительном падеже, в единственном числе

Г) звезды — существительное, нарицательное, неодушевленное, женского рода, 1-го склонения, употреблено в винительном падеже, во множественном числе

Литература:

1. Виноградов В. В. Русский язык (грамматическое учение о слове) / Под ред. Г. А. Золотовой. - 4-е изд. - М.: Рус. яз., 2001. - 720 с.
2. Антонова Е. С. Методика преподавания русского языка. Коммуникативно - деятельностный подход. - М.: КноРус, 2007. - 464 с.
3. Валгина Н.С., Светлышева Н.В. Русский язык. Орфография и пунктуация. Правила и упражнения - 2-е изд. испр. - М.: Неолит. Большая медведица, 2002. - 416с.
4. Львов М.Р. Основы теории речи: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр “Академия”, 2002.-248с.

Azərbaycan tələbələrinə ismin öyrədilməsi
Xülasə

İsim tədris olunan ilk nitq hissəsidir. Tələbələrə isim öyrədilərkən onların orta məktəbdə bu nitq hissəsi haqqında alınan məlumatları təkrar edilməlidir.

Müəllim ismin tədrisinə sadecə tərifdən başlamalı, induktiv yolla gedərək ayrı-ayrı misallardan, sözlərdən nəticə çıxarmağa doğru hərəkət etməlidir. Belə olduqda tələbə mövzunu mexaniki sürətdə yox, şüurlu olaraq dərk edər. Müəllim qeyd edər ki, isimlər Azərbaycan dilində istənilən gədərdir. Tələbələr isim haqqında mənimsədikləri bütün bilikləri öz nitqlərində tətbiq edə bilməyi bacarmalıdırlar.

İsmin öyrədilməsi ilə bağlı üslubiyyət üzrə də işlər aparmaq müsbət nəticə verər. Müvafiq yaradıcı yazı işlərindən də istifadə etmək məqsədəuyğundur.

Teaching a noun to Azerbaijani students
Summary

The noun is part of the first speech that is taught. When teaching a noun to the students, they should revise the information. They have been given in this secondary part of the school.

Teacher’s teaching should begin with a simple definition. In this case, the student does not understand the topic mechanically but consciously.

In our day-to-day life, nouns are very common, our poets and writers are widely used in artistic works all features of the noun should be explained separately in each of its categories. Students should be able to apply all their knowledge of the name to their own vocabualary.

Ş. Agakişiyeva
Bakı Slavyan Universiteti

ANA DİLİ KURİKULUMLARINDA DİL QAYDALARININ ÖYRƏDİLMƏSİ

Ana dili kurikulumlarında dil qaydalarının öyrədilməsi probleminə çox geniş yer verilsə də, bu məsələ ilə bağlı nəzərdə tutulanları konkret şəkildə aşağıdakı kimi ümumiləşdirmək olar: şagird dil qaydalarının mənimsədilməsi zəminində "zəruri fonetik, leksik, qrammatik anlayışları izah edir, onları bir-birindən fərqləndirir, mülahizələrini müxtəlif üsullarla əsaslandırır və təqdim edir, şifahi və yazılı nitqində dilə aid qaydaları mənimsədiyini nümayiş etdirir [5, 15].

Dil qaydalarının yeri və əhəmiyyəti ana dili kurikulumlarının məzmun xətləri içərisində xüsusi olaraq qeyd olunur. Dil qaydalarının öyrədilməsi işi ibtidai sinif şagirdlərinin əsas fəaliyyət istiqamətlərindən biri kimi qiymətləndirilir. Şagirdlər dil qaydalarını mənimsəyərkən aşağıdakı keyfiyyətlərə yiyələnirlər:

- Dilin fonetik, leksik və qrammatik quruluşu ilə bağlı minimum bilikləri yığcam, sadə, aydın qayda və şərhlər formasında mənimsəyir;
- Orfoqrafiya və orfoepiya qaydalarına dair zəruri vərdişlərə yiyələnir;
- Durğu işarələrinin əhəmiyyəti, ondan düzgün istifadə olunması zərurətini dərk edir;
- Mədən nitq üçün vacib olan ntq bacarıqları formalaşdırılır;
- Bütün bunların təcrübədə tətbiqinə nail olunur.

İbtidai siniflər üçün fənn kurikulumlarında ana dili təlimində dil qaydalarının öyrədilməsindən əldə edilən təlim nəticələri həm ümumi, həm də hər bir sinif üzrə ayrıca müəyyənləşdirilmişdir. Ümum təlim nəticələri aşağıdakılar nəzərə tutulmuşdur:

Şagird:

- Yaş həddinə uyğun zəruri fonetik, leksik, qrammatik biliklərə yiyələndiyini nümayiş etdirir;
- Seçdiyi dil faktlarını qruplaşdıraraq təqdim edir;
- Dinlədiyi fikri anladığını nümayiş etdirir;
- Şifahi nitq bacarıqlarına malik olduğunu nümayiş etdirir;
- Qarşılaşdığı sözlərin mənasını başa düşdüyünü nümayiş etdirir;
- Oxu mexankasına və vərdişlərinə yiyələndiyini nümayiş etdirir;
- Yazı texnikasına və vərdişlərinə yiyələndiyini nümayiş etdirir;
- Kalliqrafiya və orfoqrafiya qaydalarını gözləməklə müxtəlif növ yazılı çalışmalarını yerinə yetirir;
- Fonetik, leksik, morfoloji, sintaktik, orfoqrafik qaydaları mənimsədiyini nümayiş etdirir [6, 20].

Siniflər üzrə problemin quruluşu fərqlənir. Hər sinifin özünəməxsus öyrənilən problemləri, tələbləri vardır. Bu "zəruri dil qaydalarını mənimsədiyini nümayiş etdirir" adlı ümumi bir müddəa müxtəlif etaplara bölünür, siniflər üzrə öyrədilməsi nəzərdə tutulan dil qaydaları konkret məzmun standartları şəklində qərarlaşır. Bunlar aşağıdakılardan ibarətdir:

I sinifdə şagird ana dili təliminin tədrisi nəticəsində:

1. Səs və hərfləri adıandırır və onları fərqləndirir;
2. Sait və samit səsləri tanıyır;
3. Sait səslərə görə sözləri hecalara ayırır;
4. Böyük və kiçik hərfləri fərqləndirir;
5. Hərfləri əlifba sırası ilə sadalayır;
6. Tək və cəm anlayışlarını nümunələrlə izah edir;
7. Ad, əlamət və hərəkət bildirən sözləri tanıyır və fərqləndirir;
8. Cümləni tanıyır və əsas əlamətlərini sadalayır;
9. Məqsəd və intonasiyaya görə cümlələri fərqləndirir [7, 22].

I sinifdə ana dili təliminin başlanğıc mərhələsidir və bu mərhələ ana dili təliminə giriş xarakteri daşıyır. Biz bunu əyani olaraq yuxarıda qeyd olunan maddələrə nəzər salaraq da aydın şəkildə görə bilərik. Bir sözlə I sinifdə öyrədilən "dil qaydaları" şərti xarakter daşıyır. Burada öyrədilənlər yuxarı siniflərdə öyrədilən dil qaydalarına zəmin yaradır. I sinifdə ana dli təlimi gedişatında fonetika, morfologiya və sintaksis haqqında elmi biliklərə hazırlıq işləri aparılır. Şagirdlər birinci sinifdə səsi hərfdən, saiti samitdən fərqləndirməyi, sözdə saitlərin sayı qədər hecaların olmasını, sözlərin kəmiyyətcə tək və cəm formada olmasını, müxtəlif qrammatik məna qruplarına aid olmağını dərk edərək öyrənir. Cümlə nədir anlayışı ilə tanış olur, sözü cümlədən fərqləndrməyi bacarır. Sözlər cümlənin fərqini müəyyənləşdirmək üçün tapşırıqlar üzərində müxtəlif formalarda müşahidələr aparır. Qeyd olunan bu məsələ dil vahidlərinn öyrədilməsidir və şagirdin fikrinin ifadəs üçün vacib hesab olunanlardandır. Tapşırıqlar daha çox praktik olaraq yerinə yetirilir.

I sinifdə yuxarıda qeyd olunan maddələr üzrə şagird biliklədirildikdən sonra növbəti tədris ilində - II sinifdə artıq maddələrin məzmununda daha irəli gedərək inkişaf müşahidə olunur. Daha geniş çərçivədə dil qaydaları şagirdlərə öyrədilir. Müxtəlif dilçiliyə aid olan anlayışlar, terminlər tədrisə yol açır. Lakin əsas məsələ anlayışlar, terminlər şagirdlərin anlayacağı formada şagirdlərə çatdırılır, onlarda bilik və təsəvvürlər formalaşdırılır. II sinifdə şagirdlər aşağıdakı dil qaydalarına yiyələnirlər:

Şagird II sinfin sonunda:

1. Sait və samit səsləri fərqləndirir;
2. Sözlərin böyük hərflə yazılışına dair qaydalardan məqamına uyğun istifadə edir;
3. Rast gəldiyi yeni sözlərin yazılış və tələffüz qaydalarını müəyyənləşdirmək üçün lüğətdən istifadə edir;
4. Cəm şəkilçisinin düzgün yazılış və tələffüz variantlarını fərqləndirir;
5. Sözləri qrammatik mənasına görə qruplaşdırır;
6. Cümləni digər nitq vahidlərindən fərqləndirir;
7. Tələb olunan məqsəd və intonasiyaya görə cümlə qurur və müvafiq işarələrlə tamamlayır [7, 24].

Birinci sinifdə şagird sadəcə sait samiti tanıyırdısa, ikinci sinifdə bununla kifayətlənməməli, sait samiti sözlər daxilində bir-birindən fərqləndirməyi bacarmalıdır. Həmçinin böyük hərflə yazılan sözlərin niyə böyük hərflə yazıldığını məntiqi formada düşünməyi bacarmalıdır. Lüğətdən istifadə edərək sözlərin yazılış və deyiliş qaydaları üzərində iş aparmalıdır. Cəm şəkilçisi olan –lar, -lər, həmişə yazıldığı kimi deyil, bəzi hallarda fərqli formalarda tələffüz edildiyini, sözlərin qrammatik məna növlərini uyğun terminlərlə yadda saxlamalı, məqsəd və intonasiyaya görə cümlənin növləri (nəqli, əmr, sual) barədə ilkin məlumatlara sahib olmalı, cümlənin sonunda hansı durğu işarələrnin (nöqtə, nida, sual) istifadə olunacağını müəyyən etməyi dərk etməlidir.

III sinif dərsliklərində daha dərin formada dil qaydalarına toxunulur. Sait və samitləri öyrənən şagirdlərə artıq onların növləri haqqında biliklər verilir, böyük hərflə yazıla biləcək söz qrupları geniş tərkibdə öyrədilir, sözlərin yazılış, deyiliş qaydaları üzrə iş aparılır. Sözlər konkret nitq hissələrə aid olaraq öyrədilir. Nitq hissələri əvvəlki siniflərdən fərqli olaraq xüsusi terminlərlə ifadə olunmağa başlayır, terminlərlə adlandırılaraq fərqləndirilir. Cümlə üzvlərinin baş və ikinci dərəcəli üzv olmaqla cümlənin qurulmasında rolu müəyyən edilir. Buna uyğun olaraq yekun nəticə kimi III sinfə dair ana dili kurikulumlarında şagirdlərin aşağıdakı zəruri dil qaydalarını mənimsəmələrini nəzərdə tutulur:

III sinfində şagird:

1. Sait və samit səsləri növlərinə görə izah edir;
2. Sözlərin böyük hərflə yazılışına dair qaydalardan məqamına uyğun istifadə edir;
3. Rast gəldiyi yeni sözlərin yazılış və tələffüz qaydalarını müəyyənləşdirmək üçün lüğət və sorğu kitablarından istifadə edir;
4. Cəm şəkilçisinin yazılışı və tələffüzü ilə bağlı qaydaları nitqində tətbiq edir;
5. Leksik və qrammatik mənalarına görə sözləri adlandırır və fərqləndirir;
6. Cümlənin formalaşmasında baş və ikinci dərəcəli üzvlərin rolunu sadə şəkildə izah edir;
7. Məqsəd və intonasiyanı dəyişməklə verilmiş cüməni müxtəlif məqamlarda işlədir [7, 26].

İbtidai təhsilin yekunu olaraq IV sinifdə əvvəlki illərdə öyrənilən ana dili üzrə dil qaydaları yekunlaşdırılır, dəqiqləşdirilir və daha da möhkəməndirilir. Əvvəldə qeyd olunanlarla yanaşı dördüncü sinifdə əsas nitq hissələri ilə yanaşı köməkçi nitq hissələri haqqında da ilkin məlumat şagirdlərə verilir. Cümlə üzvləri, cümləyə dair biliklər kifayət qədər ətraflı şəkildə genişlənir, şagirdlərin sözdən istifadə və cümlə qurmaq vərdişləri inkişaf etdirilir, əməli yazılar üzrə praktik tapşırıqlar şagirdlərlə birgə həyata keçirilir. Bütün bunları nəzərə alaraq IV sinfin ana dili üzrə fənn kurikulumunda dil qaydalarının mənimsədilməsinin aşağıdakı sistemi tövsiyə edilmişdir.

IV sinfin sonunda şagird:

1. Sadə formada fonetik təhlil aparır;
2. Sözlərin böyük hərflə yazılışına dair qaydalardan məqamına uyğun istifadə edir;
3. Rast gəldiyi yeni sözlərin yazılış və tələffüz qaydalarını müəyyənləşdirmək üçün lüğət, sorğu kitabları və kataloqlardan istifadə edir;
4. Cümlənin formalaşdırılmasında cəm şəkilçilərindən düzgün istifadə edir;
5. Köməkçi nitq hissələrini tanıyır, onların əsas nitq hissələrindən fərqini izah edir;
6. Cümlənin düzgün qurulmasında baş və ikinci dərəcəli üzvlərin yerini dəqiq müəyyən edir;
7. Cümlə və onun növləri ilə əlaqədar kiçik təqdimatlar edir [7, 28].

Dil qaydalarınınn mənimsədilməsi ilə bağlı sadalanan bacarıqlarla yanaşı ana dili kurikulumlarında şagirdlərdə bir sıra ümumi bacarıqların da formalaşdırılması nəzərdə tutulmuşdur:

- Araşdırma, təhliletmə bacarığı;
- Tədqiqatçılıq bacarığı;
- Tənqidi düşünə bilmək bacarığı;
- Yaradıcı düşünmək bacarığı;
- Təşəbbüskarlıq bacarığı;
- İnformasiya texnologiyalarından istifadə etmək bacarığı;
- Ünsiyyət, əməkdaşlıq bacarığı və s.

Ədəbiyyat:

1. Abbasov Ə.M. Müasir dərsliklər; xüsusiyyətlər, tələblər, Kurikulum jurnalı, 2011, N 4, 14-21 s.
2. Abdullayev A.S., Kərimov Y.Ş. İbtidai siniflərdə ana dilinin tədrisi metodakiası. Bakı, Maarif, 1968, 316 s.
3. Azərbaycan dili – 1 (Tərtibçilər: R.İsmayılov, S.Abdullayeva və b). Bakı, Altun kitab, 2012, 159 s.
4. Azərbaycan dili – 2 (Tərtibçilər: R.İsmayılov, G.Orucova və b). Bakı, Altun kitab, 2009, 208 s.

5. Azərbaycan dili – 3 (Tərtibçilər: R.İsmayılov, G.Orucova və b). Bakı, Altun kitab, 2010, 208 s.
6. Azərbaycan dili – 4 (Tərtibçilər: R.İsmayılov, S.Abdullayeva və b). Bakı, Altun kitab, 2011, 224 s.
7. Əhmədov A., Abbasov Ə. Ümumtəhsil məktəblərində I-IV siniflər üçün fənn kurikulumları. Bakı, Təhsil, 2008, 480 s.

Teaching language rules in native language curriculum

Summary

The problem of teaching language rules in native language curriculum is widely spread.The place and importance of language rules are specifically mentioned in the content lines of the native language curriculum. Teaching language rules to primary school pupils is assessed as one of the main activities. In addition to specific skills necessary for mastering language rules, it is intended to develop a range of common skills in pupils within native language curriculum.

Изучение языковых норм в курикулумах родного языка

Резюме

В курикулумах родного языка широкое место отводится проблемам изучения языковых норм. Место и значение норм языка в куррикулумах особо выделяеться. Поэтому этот процесс начинается еще в начальных классах. При этом важно обучать как общим. Так и частным правилам языковых норм

V.S.Bağırova
Azərbaycan Dillər Universiteti

İNGİLİS DİLİNİ XARİCİ DİL KİMİ ÖYRƏNƏN TƏLƏBƏLƏRDƏ OXUDA QARŞIYA ÇIXAN MANEƏLƏRIN ARADAN QALDIRILMASI

Açar sözlər: *dəyişikliklər, məqsəd, təlim prosesi, uğurlu*
Key words: *changes, goal, teaching-learning process, successful*
Ключевые слова: *изменения, цель, учебный процесс, успешный*

Müasir dövrdə xarici dilləri, o cümlədən ingilis dilini tədris edən müəllimlərin əksəriyyəti dilin tədrisi metodikasına dəyişikliklərin gətrilməsini qarşılarında bir məqsəd kimi qoyurlar. İnnovator-müəllimlər ingilis dilinin tədrisi prosesini daha maraqlı, daha asan etməklə tələbələrdə motivasiya yaratmaq və təlim prosesinin daha səmərəli, daha uğurlu olmasının arzusundadırlar. Buna nail olmaq üçün bütövlükdə təlim prosesini, o cümlədən oxunun təlimi prosesini tələbə-yönümlü şəkildə təşkil etmək, tələbələri aktivləşdirmək, onların təlim prosesində fəal iştirakçı qismində iştirakını təmin etmək lazımdır.

Metodist-alimlərin fikrincə, təlim prosesinə innovasiyaların tətbiq edilməsi radikal şəkildə deyil, tədricən, sistemli, mərhələli şəkildə həyata keçrilməlidir[2;3]. Tətbiq edilən yeniliklərin tələbələrin dil sahəsində olan bilikləri və onların nitq bacarıqlarının inkişaf etdirilməsinə və onlarda dilin öyrədilməsinə olan motivasiya səviyyəsinin artırılmasına müsbət təsiri olarsa, yeni ideaların tətbiqi prosesini davam etdirmək məqsədəuyğundur. Dili tədris edən müəllimlərin təcrübəli olub-olmamasından asılı olmayaraq, onlar (EFL) ingilis dilini xarici dil kimi təlim edilməsi prosesini daha səmərəli təşkil etmək və tələbələrdə dilin mənimsənilməsi prosesini daha uğurlu etmək məqsədilə yeni ideya və fəaliyyət növlərini təlim prosesinə ardıcıl şəkildə tətbiq etməlidir. Lakin onu da vurğulamaq lazımdır ki, yenilikləri tətbiq edərkən təlim kontekstinin xüsusiyyətlərini nəzərə almaq olduqca vacibdir. Onu da qeyd etmək lazımdır ki, ingilis dilinin öyrədib-öyrənilməsinin yeganə bir yolu mövcud deyil[3]. Dünya miqyasında ingilis dilini öyrənən insanlar bu dili fərqli məqsədlərlə, müxtəlif üsullarla və müxtəlif təlim şəraitində öyrənir. Dilin öyrədilməsi üsulları, eləcə də öyrənmə strategiyaları da müxtəlifdir. Müxtəlif təlim konteksləri̇ndə dili öyrənən şəxslərin tələbat və ehtiyacları da müxtəlifdir. Belə ki, tələbələrin əksəriyyəti səhv etməkdən qorxur və bu səbəbdən danışmaqdan çəkinirlər, digərləri isə nitqlərinin qrammatik cəhətdən düzgün olub olmamasına diqqət yetirmədən ingilis dilindən belə bir imkan olanda, həm sinifdə, həm də sinifdənkənar şəraitdə istifadə etməyə cəhd edirlər.

Tələbələrin bəziləri auditoriya şəraitində danışmaqdan çəkinir, bəziləri isə qrammatikanın öyrədilməsini üstün tuturlar. Lakin təlim kontekstindən asılı olmayaraq, tələbələrə danışıq, eşidib-anlama, oxu və yazı vərdişlərinin aşılanması zəruridir. Qloballaşan dünyada ingilis dilinin rolu və əhəmiyyətni, eləcə də müasir dövrün tələblərini nəzərə alaraq, yuxarıda qeyd edilən nitq fəaliyyəti növlərinin tələbələrə aşılanması kommunikativ-yönümlü şəkildə həyata keçrilməlidir. İngilis dilində oxunun tədrisinə gəldikdə, sözü gedən fəaliyyət növünün təcrid edilmiş şəkildə tələbələrə aşılanmasının qeyri-mümkün olduğu qeyd edilməlidir. Belə ki, oxu və eşidib- anlamanı birləşdirən xüsusiyyətlər mövcuddur. Bu fəaliyyət növlərini bir-birinə oxşar edən xüsusiyyətlər onların hər ikisini reseptiv fəaliyyət növləri adlandırmaq üçün əsas verir.

Eyni zamanda oxuya xas olan bəzi xüsusiyyətlər bu fəaliyyət növünü yazı fəaliyyət növü ilə müqayisə etmək, və oxu və yazı arasında oxşarlığın olduğu haqqında danışmağa imkan verir. Hər iki proses baş verərkən tələbələrə oxuduqları və yaxud yazdıqları barədə düşünməyə imkan verilir. Belə ki, tələbələr, ehtiyac duyularsa mətni bir daha oxuya bilər yazı vərdişlərinin tələbələrə aşılanmasından danışarkən, burada da, ehtiyac duyularsa, səhvlərin düzəldilməsi, və mətnin yenidən yazılması mümkündür.

İngilis dilini xarici dil kimi öyrənən tələbələr bu və ya digər mətni oxuyarkən adətən hər bir sözü başa düşməyə çalışırlar. Lakin biz ana dilində hər hansı mətni oxuyarkən heç də mətndə olan bütün sözlərin mənalarını başa düşməyə çalışmırıq. Oxu bacarığı onu təşkil edən ayrı-ayrı komponentlərdən ibarətdir. Hər hansı xarici dildə, o cümlədən ingilis dilində oxu bacarıqlarını tələbələrə aşılayarkən ilk növbədə onlarda həmin bacarığının komponentləri olan vərdişləri inkişaf etdirmək lazımdır. Onlar aşağıdakılardır:

1. Qabaqcadan duyma
2. Mətnin əsas ideyasını başa düşmək məqsədilə oxu
3. Mətnin hər hansı xüsusi məlumatın əldə edilməsi məqsədilə oxumaq

İxtisas fakültələrində təhsil alan tələbələrin xarici dildə oxu vərdişlərini inkişaf etdirmək məqsədilə oxu dərsi üç hissədən ibarət olmalıdır.

1. Mətnlə tanışdıqdan əvvəl yerinə yetirilən tapşırıqlar
2. Oxu prosesində həyata keçirilən fəaliiyət növləri
3. Oxu başa çatdıqdan sonra yerinə yetirilən tapşırıqlar

Oxudan əvvəl yerinə yetirilən fəaliyyət növləri məqsədyönlü və qısa müddətli olmalıdır. Həmin fəaliyyət növlərinin yerinə yetrilməsinə 5-10 dəqiqədən artıq vaxtı ayrılmamalıdır. Dərsin bu mərhələsində tələbələrə oxu üçün təqdim edilmiş mətnin başlığı haqqında məlumat verilir və onlara mətndə istifadə edilən söz və sözbirləşmələri, eləcə də ifadələrin siyahısını tərtib etmək, və həmin söz və ifadələri lövhədə yazmağa təklif edilir. Bu yolla həmin sözlərin səmərəli şəkildə mənimsənilməsi və yadda saxlanılması təmin edilir. Həmçinin tələbələrə mətnə dair hər hansı şəkil və

yaxud illüstrasiya eləcə də mətnin başlığı ilə bağlı müzakirələrdə iştirak etmək və nəticə etibarilə bir orta məxrəcə gəlmək təklif edilə bilər. Metodist alimlər mətnə aid olan əsas mənanı daşıyan və tələbələr üçün çətinlik törədə bilən açar sözlərin əvvəlcədən tələbələrə təqdim edilməsini tövsiyyə edirlər[1;3]. Bilavasitə oxu prosesinə gəldikdə, tələbələrə həm ucadan oxu, həm də sakit oxu vərdişlərinin aşılanması eyni dərəcədə vacibdir. Onu da qeyd etmək lazımdır ki, tələbələrə bu və ya digər mətnin oxunulması tapşırıqlarında, onlara vaxt baxımından məhdudiyyət qoyulmalıdır. Bu yolla onlar daha surətlə oxumaq və yalnız açar sözlərin mənalarını tapmağa yönəldilir.

Oxu təlimi prosesinin real həyat şəraitində mümkün dərəcədə bənzətmək üçün tələbələri daha çox fərdi şəkildə işləməsinə və sakit oxuya üstünlük verilməlidir.

Tələbələrə xarici dildə oxu vərdişlərini aşılayarkın aşağdakıları nəzərə almaq lazımdır.

- Ucadan oxu əslində oxu vərdişlərindən daha çox tələffüz vərdişlərinin inkişaf etdirilməsinə xidmət edir.
- Poem və pyeslər ucadan oxunulmalı və bu zaman məhz bu üsullardan istifadə etmək daha düzgün və təbiidir.
- Ucadan oxu səlisliyin inkişaf etdirilməsi üçün səmərəli şəkildə istifadə edilə bilən bir üsuldur.

Oxu zamanı yerinə yetrilməsi tövsiyə edilə bilən tapşırıqlar siyahısına aşağdakılar daxil edilə bilər.

- Açar sözlərin və əsas məna daşıyan cümlələrin müəyyənləşdirilməsi
- Mətni əsas ideyanı başa düşmək məqsədilə oxunulması.
- Mətni hər hansı xüsusi məlumatı əldə etmək məqsədilə oxunulması
- Suallara cavab
- Naməlum leksik vahidlərin mənalarının kontekst vasitəsilə tapılması

Oxudan sonra yerinə yetirilən tapşırıqlardan danışarkən burada aşağıdakı tapşırıqların yerinə yetirilməsi tövsiyə edilir

- Mətni öz sözləri ilə danışmaq
- Mətnin məzmunu ilə bağlı olan ayrı-ayrı problem məsələlərin cütlük və qrup şəklində müzakirə edilməsi.

Ədəbiyyat

1.Besse H. The Pedagogic Authenticity. Quarterly 9, 41-51.
2.Widowson, H. G. 1989. “Knowledge of Language and Ability for Use”, Applied Linguistics, 10, 2, 128-37.
3.Гусейнзаде Г.Д. Обучение речевой коммуникации на иностранном языке. Баку, «Мутарджим», 2001, 314 с.
4. Tannen D. ”Oral and Literate strategies in Spoken and Written Narrative”, Language, 58, 1, 1-21, 1982
5. Widdowson H.G. “The Roles of Teacher and Learner”, ELT Journal, 41, 2, 1987, 83-8

Eliminating obstacles in reading in students, who learn English as a foreign language
Summary

The article deals with the problem of improving language students’ reading skills. The teachers who want to introduce changes into the system of language teaching should take into account the context in which they teach. Changes should be introduced gradually. The new ideas should be appropriate for the teaching- learning environment and meet the learners needs.

Устранение сложностей, возникающих у студентов, изучающих английский язык как иностранный
Резюме

Статья посвящена исследованию проблемы развития навыков чтения у студентов языкового вуза. Учителя, которые намереваются вносить изменения в существующую систему преподавания языков, должны учитывать контекст, в котором происходит процесс обучения. Изменения должны внедряться постепенно. Новые идеи должны соответствовать контексту, в котором происходит обучение, а также потребностям обучаемых.

А.Г.Мамедгасанзаде
Бакинский славянский университет

РАЗВИТИЕ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ В СВЯЗИ С ИЗУЧЕНИЕМ СЛОЖНОГО СИНТАКСИЧЕСКОГО ЦЕЛОГО

Açar sözlər: *mürəkkəb sintaktik bütöv, struktur, məna, funksiya, nitq, dil.*
Key words: *complex syntactic integer, structure, meaning, function, speech, language.*
Ключевые слова: *сложное синтаксическое целое, структура, значение, функция, ручь, язык*

В лингвистической литературе сложное синтаксическое целое квалифицируется как синтаксическая единица большая, чем предложение. Это наиболее крупная единица синтаксиса, представляющая собой структурно-смысловое единство.

Сложное синтаксическое целое обнаруживается в связном тексте. Это сочетание нескольких предложений, характеризующееся относительной завершенностью темы (микротемы), смысловой и синтаксической спаянностью компонентов (1; 5,с.378; 6).

Отдельные предложения в составе сложного синтаксического целого объединяются межфразовыми связями, которые осуществляются при помощи лексической преемственности, а также специальных синтаксических средств.

«Межфразовые связи пронизывают каждое предложение в связном целом, наслаиваясь друг на друга, что дает основание говорить об их «переплетенности», о «ткани» текста» (2, с. 27).

В данной статье рассматривается один из вопросов структуры сложного синтаксического целого в современном русском языке – вопрос о синтаксических средствах объединения предложений внутри этого сложного единства. Остановимся на одном из этих способов – на объединении предложений в составе сложных синтаксических единств при помощи местоимений и слов с местоименным значением.

Как известно, внутри сложного предложения в качестве средств, объединяющих его части, часто выступают отдельные слова лексического состава объединяемых частей. Эти слова, не теряя своей связи с лексической стороной предложения, участвуют в то же время в грамматическом объединении частей сложного предложения и в выражении синтаксических отношений между ними. То же находим и в группах предложений в составе более сложных синтаксических единств. Отдельные слова в предложениях, входящих в сложное целое, выполняют, помимо своей основной, лексической нагрузки, также грамматическую функцию – выражают отношения между предложениями и объединяют их в единое синтаксическое целое. Сравним выражение причинно-следственных отношений в сложном предложении и сложном синтаксическом целом:

Но летчик Федосеев смотрел на меня строго, и *поэтому* я не посмел ослушаться (А.Гайдар).

Сражений у него было гораздо больше, чем каких-либо иных событий. Поэтому, готовясь к ним, он забывал обо всем остальном (П. Павленко).

Чаще всего в этой функции выступают местоимения и слова с местоименным, то есть обладающим большой степенью обобщения, значением. Не заключая в себе предметно-вещественного содержания, они нуждаются в конкретизации своего значения. Конкретизация эта обычно содержится в другой части сложного предложения или в другом предложении. Поэтому предложение с местоимением оказывается тесно связанным с этим поясняющим высказыванием, ибо без него оно непонятно. Так, благодаря местоимению происходит объединение частей сложного предложения и отдельных самостоятельных предложений в единое синтаксическое целое.

Обычно конкретизация местоимений *таков, такой, так* и др. под. содержится только в одном высказывании – либо в предыдущей, либо в последующей речи. Однако бывает и так, что содержание местоимений или местоименных слов раскрывается одновременно и в предыдущей и в последующей речи. Эти случаи и будут здесь рассмотрены.

Предложение с местоимением становится в таких случаях понятным только в связи с предложениями предыдущей и последующей речи. Оно притягивает к себе предложения предыдущего и последующего контекста, связывая их в единое синтаксическое целое и само становясь стержнем этого единства.

Возникающие таким путем сложные синтаксические целые различны по своему объему. Вокруг стержневого предложения с местоимением могут объединиться отдельные предложения или целые группы предложений предыдущей и последующей речи. Например:

Она действительно боялась, что ее одиночество будет нарушено. *Так* вскорости и случилось. Сначала расторопный и чрезвычайно компанейский майор, а потом долговязый, нескладный лесовод из Сухуми, едущий с дочкой, подсели к ней и вовлекли в разговор (П. Павленко).

Гаврик терпеливо дожидался, когда его заметят. Но торговка хотя давно увидела мальчика, продолжала делать вид, что не замечает его.

Таков был базарный обычай. Кому нужны деньги, тот пусть и ждет (В. Катаев).

В указанной синтаксической функции выступают местоимения, местоименные прилагательные и наречия: *таков, такой, тот же, тот же самый, другой, иной, так, по-другому* и т.п.

Синтаксические единства, образующиеся благодаря той двойной функции указанных слов, различаются между собой по смысловым отношениям.

Выделяется группа сложных синтаксических единств, объединяемых с помощью слов с отрицательным значением (3, с. 67): *другой (-ая, -ое)- не тот, не этот; не такой; не то; иной-другой; обратный-противоположный; по-другому, иначе, наоборот*. В стержневом предложении такого единства говорится о предмете или признаке, который характеризуется здесь лишь отрицательно – через указание на то, что он не таков, как предмет или признак, о котором шла речь в предыдущем контексте, или противоположен ему. В предложении или группе предложений, следующих за стержневым, раскрывается положительное содержание этого предмета или признака. Например:

Ей хотелось, хоть одной из семи сестер, целиков отдать себя знанию и расти, расти без всякой помехи. Получилось, однако, *иначе*. Еще студенткой медицинского института она вышла замуж за молодого врача, земляка (П. Павленко).

Но все это только мелькнуло у меня в голове, и я не стала особенно раздумывать над обидами, которым было почти столько же лет, сколько и мне. *Другое* остановило и поразило меня в старых газетах: в один голос они утверждали, что шхуну «Св. Мария» ждет неизбежная гибель (В. Каверин).

В этих условиях сами местоименные слова как бы получают новый оттенок в своем значении – указание на положительное их содержание. *Другой* становится равным «не тот, не такой + а вот «какой»; *другое* – «не то + а вот что»; *по-другому* – «не так + а вот как». Вот этой второй, положительной частью своего значения местоименное слово и притягивает к стержневому предложению высказывание из последующего контекста.

Другая четко выделяющаяся группа – это сложные синтаксические единства со значением обобщения – квалификации. Стержневое предложение этих единств содержит в себе местоимения: *таков, такой*. По своему содержанию оно является обобщением того конкретного факта, о котором говорилось в предыдущем контексте. Обобщение это представляет собой характеристику, ту или иную квалификацию какой-то черты из того сообщения, которое давалось в предыдущей речи.

По структуре стержневое предложение является двусоставным предложением со сказуемым – местоимением *таков, такой* и подлежащим – существительным, обозначающим нечто сложившееся, устойчивое, например *манера, привычка, традиция, закон* и под.

В некоторых случаях смысловые отношения на этом и заканчиваются. Например:

На торжественных обедах со множеством блюд и обилием угощений появление на столе риса обозначает конец обеда. *Таков* обычай (Ф. Запорожский).

Содержание местоимения с достаточной полнотой раскрывается предыдущим контекстом, и функция местоимения в таких случаях ограничивается только «объединением данного предложения с группой предложений предыдущего контекста» (4, с. 82).

Но такие случаи сравнительно редки. Обычно стержневое предложение присоединяет к себе также и предложения последующего контекста, конкретизирующие местоимение.

Эта конкретизация оказывается нужной потому, что стержневое предложение дает обобщение – квалификацию не всему тому явлению, о котором говорится в предыдущем контексте, а только одной какой-то его черте. Поясняющее высказывание последующего контекста указывает, какая именно сторона, черта явления, о котором шла речь в предыдущем контексте, получила в стержневом предложении обобщающую характеристику. Например:

Еще несколько минут, и на площадь выбежит шумная ватага школьников с голыми коленками, посиневшими от утреннего морозца. *Такова* традиция: дети – даже на снегу с обнаженными ногами, и никто не носит головных уборов (Из газеты).

– Нам надо здорово перестроиться, Григорий Петрович. До конца поверить в собственные силы. А то мы все на дядю надеемся!

Третья группа – сложные синтаксические единства с общим значением 1) подтверждения и 2) сравнения. В первых стрежневое предложение включает в себя местоименное слово *так* в сочетании с союзом *и* в значении присоединительно-заключительной частицы перед глаголом – *так и (было, случилось, сделалось)*; во-вторых – указательные местоименные слова *такой, таков, тот, тот самый, так* в сочетании с частицей *же*, союзами *тоже* или *и*, равными по значению этой частице.

Смысловые отношения в синтаксических единствах с общим значением подтверждения следующие. В предыдущем контексте говорится о желании чего-то, неясном представлении о чем-то, выражается какое-то предположение. В стержневом предложении утверждается, что это желание исполнилось, что предположение оказалось реальным, т.е. подтверждается содержание предыдущего контекста, указывается на соответствие желаемого, предполагаемого действительности.

Стержневое предложение этих единств структурно состоит обычно из сказуемого – глагола со значением бытия в форме среднего рода прошедшего времени и относящегося к нему местоименного наречия *так*, указывающего на предыдущий контекст, в котором раскрывается его содержание. Перед глаголом – частица *и*, выражающая присоединительно-заключительный характер стержневого предложения по отношению к предыдущему контексту.

В некоторых случаях смысловые отношения этим и ограничиваются и предложения последующего контекста в синтаксическое единство не входят. Например:

«Немцы зашевелятся на заре, ожидая нашей атаки, а так как ее не будет, то они успокоятся до завтрашнего утра», – думал он.

Так примерно оно и вышло (П. Павленко).

Но обычно в единство входит также предложение или группа предложений последующего контекста, конкретизирующих содержание стержневого предложения и в первую очередь содержание местоимения *так*. Эта конкретизация оказывается нужной потому, что стержневое предложение лишь отвлеченно констатирует соответствие между сказанным в предыдущем контексте и действительностью. В последующем контексте сообщается, каким образом осуществилось желание, что именно соответствовало в действительности предположению, о котором говорилось в предыдущей речи. Например:

– И тут надоумил меня ангел-хранитель Варварин, – добыла я нож да гужи-то у оглобель и подрезала, авось, мол, лопнут дорогой!

Так и сделалось: вывернулась оглобля дорогой-то, чуть не убило деда с Михайлом да Климом, и задержались они… (М. Горький).

В синтаксических единствах второй группы (с общим значением сравнения) стержневое предложение, сравнивая какой-то предмет или признак с предметом или признаком, о котором говорилось в предыдущем контексте, утверждает об их сходстве или тождестве. Последующий контекст поясняет это сравнение, конкретизируя его, указывая на то, в чем именно заключается сходство между двумя предметами или признаками. Например:

– Помните сказку? Человек вдруг получил способность источать золото. Скажет слово – и золотой; еще скажет – еще золотой. Мне это вот почему на ум пришло. Мы сейчас *тоже такие*: столько опыта в себя впитали, и такого опыта, что иное слово – не золотой, кучу золота сохранит! (Б. Полевой).

В некоторых случаях, когда в стержневом предложении говорится не о сходстве, а о полном тождестве двух предметов или признаков, предложения последующего контекста в синтаксическое единство не включаются. Стержневое предложение не нуждается в пояснении, иначе пояснение было бы повторением того, что было уже казано. Например:

Труп зажаленной насмерть мыши-воровки, которую никак вынести из улья, заливается в воздухонепроницаемую гробницу из прополиса. *Так же* обходятся пчелы с улиткой, которая пробралась в гнездо (Н. Халифман).

Все рассмотренные виды синтаксических единств различаются между собой по смысловым отношениям лишь в их первой части – в отношениях стержневого предложения к предыдущему контексту. Смысловые отношения стержневого предложения и последующего контекста во всех их одинаковы: последующий контекст везде поясняет стержневое предложение, конкретизируя содержание местоимения. Отношение между стержневым предложением и последующим контекстом везде можно выразить с помощью пояснительного союза *а именно*.

Основным синтаксическим средством связи предложений и выражения отношений между ними в этих синтаксических единствах, несомненно, является местоимение стержневого предложения.

Таким образом, во всех случаях связь стержневого предложения с предыдущей и последующей речью теми или другими средствами подчёркивается и уточняется. Но все эти средства – порядок слов, логическое ударение, употребление союзов и частиц – являются безусловно дополнительными по сравнению с местоимением, на конкретизации которого, собственно, и строятся все рассмотренные синтаксические единства.

Литература

1. Абдуллаев К.М. Сложное синтаксическое целое как объект семантико-грамматического анализа // Советская тюркология, 1978, № 5, с. 10-19.
2. Анисимов Г.А. Изучение межфразовых связей // Русский язык в национальной школе, 1976, № 4, . 25-30.
3. Бондаренко В.Н. Отрицание как логико-грамматическая категория. М.: Наука, 1983, 358 с.
4. Гуревич В.В. Актуальное членение предложения в его разных проявлениях // Вопросы языкознания, 2004, № 3, с. 69-87.
5. Современный русский литературный язык. Под ред. П.А.Леканта. М.: Высшая школа, 1982, 560 с.
6. Щукин А.Н.Методика обучения иностранным языкам. М., 2003, 386 с.

Mürəkkəb sintaktik bütövlərin öyrənilməsi ilə əlaqədar şagirdlərin nitqinin inkişaf etdirilməsi

Xülasə

Məqalədə müasir rus dilində mürəkkəb sintaktik bütöv strukturunun bir məsələsi – bu mürəkkəb birliyin daxilində cümlələri birləşdirən sintaktik vasitələrlə bağlı məsələ nəzərdən keçirilir. Bu üsullardan biri – cümlələrin əvəzliyin və əvəzlik mənalı sözlərin köməyi ilə mürəkkəb sintaktik bütövdə bağlılığı şərh olunur.

Development of speech of students in connection with the study of complex syntactic integer

Summary

The article discusses one of the issues of the structure of a complex syntactic whole in the modern Russian language - the question of the syntactic means of combining sentences within this complex unity. It stops at one of these methods - at combining sentences as part of complex syntactic unity with the help of pronouns and words with a pronominal meaning.

З.С.Зейналова
А.Г.Раджабли
Бакинский Славянский Университет

О НЕОБХОДИМОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРАГМАТИКИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Ключевые слова: *прагматика, социо-прагматика, прагмалингвистика, социальные условия*
Açar sözlər: *praqmatika, sosio-praqmatika, praqmalinqvistika, sosial şərait*
Key words: *pragmatics, socio-pragmatics, linguistic pragmatics, social conditions.*

Любой человек, хорошо владеющий иностранным языком, и особенно преподаватель иностранного языка знает, что знание лексики, грамматики, морфологии, синтаксиса иностранного языка полностью не гарантирует ему правильного понимания или интерпретации собеседником его намерений, действий, целей, замыслов в конкретной речевой ситуации.

Коммуникативная компетентность в иностранном языке включает несколько компонентов и, в частности, прагматический компонент, под которым понимается способность человека правильно использовать лингвистические средства иностранного языка в конкретной речевой ситуации. (Каспер, 2010).

Лингвисты и преподаватели иностранных языков не раз отмечали, что наряду с преподаванием грамматики и лексики иностранного языка необходимо обучать студентов прагматике этого языка.

Bachman и Celce-Murcia первыми указали на необходимость развития прагматической компетентности обучающихся на уроках иностранного языка, как компонента их коммуникативных умений и навыков.

Не знание прагматических норм иностранного языка может помешать полноценному общению иностранца и носителя языка, привести к различным последствиям для говорящих - к недопониманию, не преднамеренному оскорблению и обиде носителя языка. Прагматическая ошибка иностранца обычно воспринимается носителем как грубость, бесцеремонность или бестактность, так как интерпретируется носителем не на лингвистическом, а на социальном или межличностном уровне.

Для правильного моделирования речевой деятельности в конкретной речевой ситуации говорящему необходимо знание социопрагматических и прагмалингвистических правил изучаемого иностранного языка. Под первой понимается совокупность социальных условий, которая определяет моделирование определённой речевой деятельности говорящего, тогда как
вторая подразумевает правильный выбор языковых систем с учётом социальных условий, в которых они используются говорящим.

Как мы знаем, прагматическая компетентность в иностранном языке развивается у обучающихся по-разному, в зависимости от того, где они изучают иностранный язык. Хорошо известно, что изучая язык в окружении носителей языка, обучающийся очень быстро и легко развивает свою прагматическую компетентность благодаря тому факту, что он постоянно слышит использование иностранного языка в реальной жизни, в разнообразных жизненных ситуациях и имеет возможность учиться у носителя языка, общаясь с ним. Другая категория обучающихся иностранному языку, которая лишена многих этих возможностей полного погружения в атмосферу иностранного языка и общения с носителями языка и которая составляет большинство, нуждается в обучении прагматическим навыкам в аудитории.

Исследования показывают, что изучение прагматики в процессе изучения иностранного языка способствует правильному использованию языковой системы иностранного языка в различных ситуациях реальной жизни, лучшему пониманию разнообразия путей использования языковых форм, социально-культурных особенностей языковой системы, а также лучшему пониманию носителей языка, их культуры и традиций.

Существуют разнообразные пути и методы интеграции прагматики в общий курс изучения иностранного языка, например, введение его как отдельного курса при изучении иностранного языка или как части урока разговора, лексики, перевода и т.д.

Лингвисты предлагают различные методы и задания для преподавания прагматики в аудитории. Rose предлагает использовать индуктивный подход в изучении прагматики иностранного языка. Согласно его методике, сначала обучающиеся сами собирают примеры определённой речевой деятельности в своём родном языке. Познакомившись со стратегиями, используемыми для моделирования определённого речевого акта в родном языке, они знакомятся с типичными языковыми формами в изучаемом иностранном языке и сравнивают их с моделями родного языка, выявляя сходства и различия.

Другие исследователи предлагают использовать несколько ступеней в преподавании прагматики речевой деятельности в аудитории. Olshtain & Cohen считают, что сперва надо предоставить обучающимся самые типичные и частотные речевые выражения иностранного языка, которые используются в той или иной ситуации в реальной жизни. На втором этапе надо объяснить обучающимся прагматические факторы, которые определяют выбор той, а не другой формы речевого выражения в определённой ситуации. На третьем этапе, познакомившись с прагматическими факторами, определяющими выбор той или иной языковой формы, обучающийся должен быть вовлечён в практику этих форм. Причём, сперва обучающиеся вовлекаются в

контролируемые языковые задания, то есть обучающиеся используют предложенные им готовые формы в контролируемой речи. И наконец, обучающиеся выполняют задания, предусматривающие свободное, спонтанное употребление выученных языковых форм в реальных речевых ситуациях. Причём, обучающиеся должны практиковаться как в устной, так и в письменной речи.

Участвуя в контролируемых языковых ситуаций, обучаемые учатся правильно оформлять высказывания, тем самым развивают прагматическую компетентность, а затем выполняют устные и письменные задания, которые максимально приближены к реальной жизни и которые направлены на практику неподготовленной речи, в ходе которой преподаватель может выяснить для себя, насколько хорошо обучаемые усвоили прагматические правила и могут ли использовать их в моделирования неподготовленной речи.

С развитием технологий у преподавателей есть гораздо больше возможностей демонстрировать обучающимся большое количество аутентичных ситуаций с использованием тех или иных примеров вербальной или невербальной коммуникаций, свойственных данному языку. Обучающимся могут быть предложены различные виды заданий, например, ролевые игры, ситуации, маленькие постановки, скетчи с использованием аутентичных аудио и видео материалов, видео сегменты из фильмов и развлекательных телешоу, стенограммы произвольных разговоров носителей языка, где говорящие участвуют в различных социальных ситуациях или имеют различный социальный статус. Для практики контролируемых письменных языковых заданий обучаемые могут посылать электронную почту двум различным по социальному статусу людям. Такие разнообразные задания помогут обучаемым понять важность учёта социально-прагматических факторов при выборе тех или иных слов, выражений при разговоре особенно с носителями языка в конкретной ситуации.

Таким образом, преподавание прагматики должно быть неотъемлемой частью процесса обучения иностранному языку и вводиться на самом раннем этапе изучения иностранного языка. Это будет способствовать развитию прагматической компетентности обучаемых в изучаемом языке, и в конечном счёте, развитию их коммуникативных умений и навык.

Литература:

1. Bachman L.F. (1990) Fundamental considerations in language testing. Oxford: Oxford University press.
2. Celcer-Murcia M., Dornyei Z. & Thurrell S. (1995) Communicative competence: A pedagogical motivated model with content specofocations. Issues in Applied Linguistics, 6. (pp.5-35).
3. Kasper G. & Rose K.R. (2002) Pragmatic development in a second language. Oxford: Blackwell.
4. Olshtain E., & Cohen A.D. (1991) Teaching speech act behavior to nonnative speakers. In M. Celce-Murcia (Ed.) Teaching English as a second or a foreign language (pp.154-165). Boston: Heinle & Heinle.
5. Rose K.R. (1999) Teachers and students learning about requests in Hong Kong. In E.Hinkel, Culture in second language teaching and learning (pp.167-180). Cambridge: Cambridge University press.

Xarici dil dərslərində praqmatikanın tədrisinin əhəmiyyəti

Xülasə

Məqalə xarici dilin öyrənilməsində praqmatikanın tədrisinin rolu və əhəmiyyətinə həsr olunur. Xarici dilin praqmalinqvistik və sosio-praqmatik qaydalarına aid biliklər danışanın nitqini düzgün modelləşdirilməsinə, müəyyən sosial vəziyyətdə bu və ya digər dil formalarını düzgün seçməyə və istifadə etməyə kömək edir. Xarici dil dərslərində praqmatik bacarıqların inkişaf etdirilməsi üçün müxtəlif tapşırıqlardan, məsələn, rol oyunlarından, vəziyyətlərdən, audio və video materiallardan istifadə edərək eskizlər kimi müxtəlif vəzifələrdən və s. istifadə edilə bilər. Praqmatikanın tədrisi xarici dilin öyrənilməsinin ayrılmaz bir hissəsi olmalıdır, eyni zamanda bu, təhsil alanların öyrənilən dildə praqmatik bacarıqlarının inkişafına və nəticədə, ünsiyyət bacarıqlarının və vərdişlərinin inkişaf etdirilməsinə kömək edəcəkdir.

On the need to teach pragmatics in foreign language lessons

Summary

The article deals with the role and importance of teaching pragmatics in teaching foreign languages in class. Knowledge of linguistic-pragmatic and socio-pragmatic rules of a foreign language helps the speaker to correctly express thoughts and ideas, to select appropriate words in definite social situations. To develop pragmatic competence, various tasks can be used in class, like role plays, sketches, audio and visual materials, etc. Teaching pragmatic should be inseparable part of teaching a foreign language as it will definitely impact on developing communicative competence of speakers.

N.İ.Mönsümova
Azərbaycan Dillər Universiteti

TƏNQİDİ OXU STRATEGİYALARI VƏ ÇALIŞMA NÖVLƏRİ

Açar sözlər: *strategiya, icmal, ümumiləşdirmə, tezis, təkrar oxu*
Key words: *strategy, outline, generalising, thesis, rereading*
Ключевые слова: *стратегия, обзор, обобщение, тезис, повторное чтение*

Hər kəs oxunun nə olduğunu bilir, bəs tənqidi oxu nədir? Ümumiyyətlə " tənqidi" sözü nə deməkdir?

Kiməsə və ya nəyəsə tənqidi yanaşmaq, həmin əşya və yaxud insana qarşı narazı olub,mənfi münasibət göstərmək deməkdir.Tənqidi sözünun sinonimi kimi işlənən "kritik" sözu çox vaciblik, hətta həyat kimi önəmliliyi də ifadə edə bilər.Siz ciddi bir məsələyə də tənqidi şəkildə yanaşa bilərsiniz.

Əgər xəstə kritik vəziyyətdədirsə,onun yaxşı bir əhvalda olmadığını anlaya bilərsiniz.

Bütün bu sadaladıqlarımız tənqidi sözünün müxtəlif mənalarıdır. Amma onların heç biri tənqidi oxu sözünü təsvir etmir.Bu, tənqidinin başqa bir növü hesab olunur.

Tənqidi sözü haqqında düşünək. Kino tənqidçisi nə edir? Kinoya baxdıqdan sonra, onun haqqında rəy yazılır. Rəyə aktyorluq, süjet, rəhbərlik, səsləndirici aktyorlar yaxud da xüsusi effekt haqqında şərhlər daxildir.Bu məlumatların neqativ və ya pozitiv şəkildə olmasından asılı olaraq, filmin keyfiyyəti haqqında qərar qəbul edilir.

Burada açar söz "mühakimə" hesab edilir. Siz tənqidi oxuduğunuz zaman tənqidi yazıdakıı kimi oxşar şeylər etmiş olursunuz. Yazı parçasının nəşrləri ilə bağlı bir sıra analiz edirsiniz: Kim, harada, nə zaman, nə üçün bunu nəşr edib?

Müəllifin nəticələrə necə və hansı sübutlarla çatdığını sorğulayırsınız. Siz müəllifin araşdırmasını və digər mənbələrdən dəstəklədiyi nöqtələri qiymətləndirirsiniz.

Siz bu yazı parçasını artıq mövzu haqqında bildiyiniz məlumatlarla müqayisə edir və əlaqələndirirsiniz. Başqalarının sizin yazdıqlarınızı dəstəkləyib dəstəkləmədiyini, yaxud da yeni bir ideya irəli sürülüb sürülmədiyini dəyərləndirirsiniz.

Belə ki ,tənqidi oxu bir növ mətnin hərtərəfli dərki prosesidir.

Mətni tam dərk etmək üçün müəyyən tənqidi oxu qabiliyyətlərini və strategiyalarını inkişaf etdirmək lazımdır. Bunun üçün müəyyən edilmiş konkret üsul ve strategiyalar mövcuddur. Bu üsul ve strategiyaların tətbiqi qavrama zamanı effektiv nəticə əldə etmək üçün böyük önəm kəsb edir.

Tələbələrin tənqidi oxu qabiliyyətlərini inkişaf etdirmək və gücləndirmək üçün əsas tənqidi oxu strategiyaları bunlardır:

1.İlkin baxış -Mətni ətraflı oxumamış onu gözdən keçirmək:

İlkin baxış oxuculara mətni dərindən oxumamışdan əvvəl mətnin nə haqda olduğundan və necə təşkil olunduğundan xəbərdar olmalarına imkan verir. Bu sadə strategiya özündə başlıqlardan və ya giriş materiallarından nə öyrənə biləcəyini, materialın içindəkilərin təşkil olunmasını, ümumi məlumat üçün nəzərdən keçirilməsi və ritorik situasiyanın müəyyənləşdirilməsini birləşdirir.

Misallara nəzər salaq:

Çalışma: Kurs üçün tələbələrin sinifdə işləyə biləcəyi oxu materialı seçin və əmin olun ki,bu onlar üçün əl çatandır. Daha sonra isə onlardan bunu sinfə əks etdirmələrini tələb edin. Onlardan mətni, başlığı, yarım başlıqları oxuyaraq , giriş və nəticəni nəzərdən keçirərək ön baxış etmələrini tələb edin. Onlar bunu edərkən mətnin nə haqqında olduğunu düşündüklərini səhifənin kənarına və ya dəftərlərinə qeyd etmələrini məsləhət görün, onlara bildirin ki, yoldaşları ilə əks rəylərini bölüşsünlər. Əgər bir anlaşılmazlıq varsa, niyə onların burda olduqlarını sual verin və tələbələrə izah etməklə niyə bu mətnin seçildiyini və nə haqda olduğuna dair düzgün istiqamət verin. Bu çalışma növü tələbələri bütün mətni oxumağa hazırlayır.

2.Konteksləşdirmə- Mətni tarixinə, mənşəyinə , mədəni kontekstinə görə yerləşdirmə.

Mətni oxuyarkən onu öz təcrübə obyektivimizdənn oxuyuruq.Verilən mətndə sözləri dərk etmə və onların mahiyyətini qiymətləndirmə onların xüsusi dəyərləndirmə və vaxt aspektlərini nəzərə almaqla həyata keçirilir. Lakin oxuduğun mətnlər hamısı keçmişdə bəzən isə radikal şəkildə fərqlənən yer və məkan mənasında yazıla bilər. Mətni tənqidi oxumaq üçün konteksləşdirməyə, müasir dəyərlər və münasibətlər ilə mətndə göstərilənlər arasındakı fərqi tanımağa ehtiyacımız var.

Çalışma: Öz seçdiyiniz dərsə uyğun qısa bir mətn seçin və tələbələrin bunu dərsdən əvvəl oxumasını tapşırın.Onlardan mətni tarixi konteksdə yerləşdirməyi istəyin, mətndəki suallara cavab vermək üçün onlara istiqamətverici suallar hazırlayın. Bu nə vaxt yazılıb? O zamanlar dünyada yazıçının ideyalarına və baxışlarına təsir edəcək nələr baş veriridi? Mədəni və bioqrafik konteksləر haqqında suallar verin. Məqaləni kim yazıb? Onlar haradandırlar? Mətndəki bütün istinadlar yazıçı kontekstinə tamamilə uyğundurmu? Və ya yazıçı öz yanaşmasında daha ümumi və universal olmağa çalışmışdırmı? Daha sonra onlardan mətndəki maddələr və arqumentlər haqqında təəssüratlarını qeyd etmələrini istəyin. Sonra isə onların düşüncələrilə maraqlanın. Hansı məlumat onları cəlb edir? Və ya onlar mətndən agah olmaq üçün oxumaya necə yanaşmalıdırlar? Onlar həmçinin bu cavabları qrup daxilində müzakirə edə və oxuduqları mətn haqqında test edə bilərlər.

Tədris olunan bu və ya digər mətnin mövzusuna dair tələbələrin sual vermə ehtimalı yarana bilər. Bu vaxt bu sualları cavablandırmaq üçün mətndə nə təklif olunduğunu dərk etmək lazımdır. Bu tip suallar mütləq tələbələrin mətni aydın dərk etməsinə və verilə biləcək suallara tam cavab verə bilməsinə kömək edəcək bir şəkildə tərtib olunmalıdır. Suallara dəqiq cavab verə bilmək texnikasının formalaşması onların tam aydın dərki prosesində həyata keçir.Tələbələrin yeni informasiyaları başa düşmək və onlardan istifadə edə bilməsi üçün onları həvəsləndirmək lazımdır. Bu proses onlara bu tip suallarla öyrədilir: verilən mətni nə üçün oxudunuz və ilk dəfə bu mətni oxuyarkən hansı suallar yarandı?

Bu strategiya ilə istənilən vaxt mətnlə bağlı suallar tərtib edə bilərlər. Həmçinin onlar çətin və akademik səviyyəli materialları diqqətli dərk edib daha uzun müddət yadda saxlaya bilərlər. Çünki hər abzasa , hər qısa leksiyaya verilən suallar buna kömək edəcəkdir. Hər sual əsas məna üzərində cəmlənməlidir, belə ki, təkcə detallar və illüstrasiyalar üzərində fikir cəmlənməsi bu prosesə kifayət deyildir. Suallar tərtib edilərkən mütləq bir nüans da nəzərə alınmalıdır ki, tələbələr abzaslara suallar verərkən öz fikir və sözlərindən də istifadə etsinlər.

Öz şəxsi inam, dəyər və fikirlərinin əks olunması :

Üzərində işlədiyiniz mətn sizin nöqteyi-nəzərinizi, daxili fikirlərinizi, inamınızı, eləcə də mövqeyinizi, son tədqiqatlarınızı əhatə edir. Mətnin birinci oxunuşu zamanı qeyd olunan açar ifadə və sözlər sizin şəxsi nöqteyi-nəzərinizi ifadə etməyə kömək edir. Qısa kənara çıxmalar mətnin hər detalına diqqət yetirməyə imkan verir.Qeyd edilən açar ifadələr yenidən nəzərə alınan zaman hansı məsələlərə toxunulduğuna diqqət yetirmək lazımdır.

3.İcmal və ümumiləşdirmə.

İcmal və ümumiləşdirmə mətnin konseptinin anlanılmasında xüsusi əhəmiyyətə malikdir. Nəzərə alınmalıdır ki,icmal, əsas ideya, mətnin əsas strukturunda üzə çıxır.İcmal ola bilsin ki, mətnin annotasiyasında ümumi proses daxilində və ya ayrılmış əsas hissələrdə üzə çıxsın. İcmal və ümumiləşdirmənin xarakterik xüsusiyyəti odur ki, bu proses daxilində subyekt əsas ideyanı , özünün dəstəklədiyi ideya və nümunələrlə aydın formada fərqləndirə bilir.

Ümumiləşdirmə müəyyən bir təsvirlə başlayır. Lakin burada əsas fikirlər qeydə alınmır, yekun olaraq yeni bir mətn tərtib edilir. Ümumiləşdirmədə eyni zamanda yaradıcı sintez tələb olunur. İdeyaları bir yerə toplayaraq öz sözlərimiz ilə onu formalaşdıraraq mətni necə dəqiqliklə, tənqidi şəkildə oxuduğumuzu göstəririk.

Çalışma:

Tələbələrə oxuduqları mətnin xülasəsini yazmaqlarını bildirin.Bu qiymətləndirilə bilən tapşırıq ola bilər və eyni zamanda fərdi şəkildə də yerinə yetirilə bilər.

1) Bölmələrə ayıraraq oxuma

İlk öncə yekununu yazacağınız mətnə nəzər yetirin və bölmələrə ayırın.Bütün başlıqlara diqqət yetirin.

2) Oxuma

Bəli, siz artıq hazırsınız. Davam edin və mətni oxuyun. Bu zaman sizi çətinliyə salan hər bir məqamın üzərində dayanmayın-sadəcə yazarın səsini, üslubunu və mətnin əsas ideyasını hiss edin.

3) Təkrar oxu.

Yenidən oxu fəal oxudur. Əsas faktların və cümlələrin altından xətt çəkin. Ümumiləşdirməni yazarkən istinad etmək istədiyiniz etiket sahələrinə müraciət edin. Anlamadığınız sahələri müəyyənləşdirin və bu nöqtələri aydınlaşdırmağa çalışın.Yazıçının məqalənin və ya mətnin əsas ideyasını dəstəkləmək üçün hazırladığı əsas məqamları müəyyən etməyiniz həqiqətən vacibdir.

Adətən ümumiləşdirməyə göstəricilər və nümunələr əlavə edilmir. Buna görə də bütün detalları əlavə etməkdən qaçın .Əgər sizə hələ də qaranlıq qalan məqamlar varsa , mətnin əsas ideyasını anlaya bilməmisinizsə, mətni yenidən oxuyun. Siz onu tam anlayanadək bu mərhələni bir neçə dəfə təkrar edə bilərsiniz.

4) Bu mərhələdə artıq ümumiləşdirməsini edəcəyiniz mətni tam şəkildə başa düşməlisiniz. İndi isə təkmilləşmiş bir cümlədə hər bir hissənin əsas ideyasını yazın, açar nöqtələr daxil etdiyinizə diqqət edin. Xırda detallar olmamalıdır. Ümumiləşmiş cümlənin uzun olması vacib deyil, əsas məsələ orada ideyanın əks olunmasıdır. Həmçinin, burada öz sözlərinizdən istifadə etməlisiniz. (Mətndən sözlər istifadə olunmamalıdır).

5) Tezis

Bu, bütün yüksək şəkildə yazılmış ümumiləşdirmənin açarıdır. Dörd addımda yazdığınız cümlələri nəzərdən keçirin. Bu halda isə siz bildiriş yaza bilərsiniz ki,bu, mətndə nəyə nail olmağı göstərir. "Müəllif hansı nöqtələrə toxunmağa çalışır?" sualının cavabını bilirsinizsə onda bu addımı etməyə ehtiyac yoxdur. Yenidən əvvələ qayıdaraq açar nöqtələrin qeyd olunduğuna əmin ola bilərsiniz.

Müzakirə edilən bütün məsələlərdən belə nəticə çıxarmaq olar ki,effektiv və analiz edici oxuma qabiliyyəti nəinki mətnin ətraflı və tam dərkini təmin edir, eləcə də mətni mənimsəyən tələbədə dərk etməyə maraq oyadır.Deməli "bu mətni nə üçün öyrənirəm" sualına iki aspektdən cavab verilir: Mən bu mətni oxumaqla həm əyləndim ,yəni yeni və maraqlı informasiyalar əldə etdim" və "mən bu mətni qavramaqla öz fikirlərimi aydınlaşdırdım".Ümumən isə effektiv oxu strategiyalarına yiyələnmək öz-özlüyündə yeni bir bacarığa yiyələnmək deməkdir. Təhliledici oxu bütün öyrənmə kurslarının əsasını təşkil edən bir məqamdır

Ədəbiyyat:

1. 1.www.peterson.com
2. Peterson's new SAT Critical Reading Workbook
3. University of Leichester [GB] https://www2.le.ac.uk/offices/id/resources/writing/writing-resources/critical-reading
4. Critical-Readings.blogspot.com/2010/11/what-reasonable-conclusions-are.html
5. www.bbc.co.uk.
6. Critical Reading. English for Academic Purposes .Tania Pattison.

Critical reading strategies and types of activities

Summary

The article studies critical reading strategies and types of activities carried out with these strategies. The author states diverse strategies such as skimming, scanning, generalizing, rereading and also provides various useful activities to accomplish these strategies. All these strategies and tips are very essential in terms of preparing students for further study and developing their critical thinking and reading skills and abilities.

Стратегии критического чтения и виды упражнений

Резюме

Статья рассматривает стратегии критического чтения и виды упражнений, которые укрепляют эти стратегии. В данной работе автор также изучает различные стратегии чтения, такие как скимминга, сканирование, обобщение, повторное чтение и предлагает разнообразные полезные упражнения, чтобы дополнить эти стратегии. Все эти стратегии и подсказки очень важны при подготовке учащихся для дальнейщего обучения и развития их навыков и способности в критическое чтение и мышление.

G.Ş.Süleymanova
Azərbaycan Dillər Universiteti

İNGİLİS DİLİNİN TAPŞIRIQ-ƏSASLI TƏDRİSİ

Açar sözlər: Dil tədrisi, metodlar, komunikativ metodologiya, tapşırıq, tapşırıq-əsaslı tədris, dil öyrənilməsi.
Key words: Language teaching, methods, communicative methodology, task, task-based approach, language learning.
Ключевые слова: Преподавание языка, методы, коммуникативная методология, задания, ориентированное на заданиех, изучение языка.

Bu məqalə, dil tədrisində bir metod olan tapşırıq-əsaslı dil tədrisinin müxtəlif məqamlarını tədqiq edir. Məqalədə yaxın zamanlarda dilin tapşırıq-əsaslı tədrisində edilmiş çalışmalar hər tərəfli şəkildə incələnərək, bu metodun üstünlükləri və müxtəlif təzahürləri göstəriləcəkdir. Öncə dilin tapşırıq-əsaslı tədrisinin təbiəti və ünsiyyətdəki rolu müzakirə olunacaq. Daha sonra bu metodun təməl xüsusiyyətləri, müəllim və tələbə rolları əsas götürülərək tədqiq olunacaqdır.Sonda isə bu metodun üstünlükləri və qeyri-üstünlükləri müzakirə olunacaqdır.

Ənənəvi öyrənmədə (məs.qrammatik tərcümə,eşitmə-danışma) dil xaricilərə və ya ikinci dil öyrənənlərə qrup şəklində tədris olunur. Belə halda diqqət nöqtəsində dilin əsas özüdür. Nəinki,dilin daşıdığı hər hansı bir məlumat və ya onun istifadə tərzi deyil. Müəllimin məqsədi isə tələbələrinə yeni lüğəti və dilin qrammatik qaydalarını öyrətməkdir.

Lightbrown və Spadanın (1999) fikrinə əsasən isə dilin kommunikativ, tapşırıq-əsaslı öyrənilməsi əsas mərkəzdə qarşılıqlı əlaqəni, danışığı və məhz dilin istifadəsini nəzərdə tutur, nəinki dilin özünün öyrənilməsini. Dilin tapşırıq-əsaslı öyrənilməsi dil öyrənmənin bir metodudur ki, bura hədəf dili istifadə etməklə bildiyimiz tapşırığı etmək daxildir. [5]

Belə ki, təhsil davamlı olaraq inkişaf edir və müəllimlərə sinifdə yeni və ya fərqli metodlar təqdim edir. Hər hansı bir dili öyrənmək velosiped sürməyi və ya sörfü öyrənməyə oxşayır. Belə ki, riskə getmək üçün məsuliyyət və istək olmalıdır.Təcrübə ilə sən heç vaxt dili unutmayacaqsan, əlbəttə ki cəhd edəcəksən, səhvlər edəcəksən və onlardan öyrənəcəksən.Bunun üçün sən gözlərini mətn kitabınamı zilləməlisən?! Əlbəttə ki xeyr. Çoxlu sayda qrammatik və lüğət nümunələrini yadda saxlamaq sənə əlbəttə kömək etməyəcək, nəinki sən onları real həyatda istifadə etməyə cəhd etməsən. Buna görə də müəllimlər tələbələrindən tapşırığı sinifdə birlikdə etməyi məsləhət bilirlər.Buna isə "tapşırıq-əsaslı öyrənmə" deyilir.

İngilis dilinin tapşırıq-əsaslı tədrisi dedikdə biz dilin tələbələr tərəfindən istifadəsini və onun daha mənalı tapşırıqlar vasitəsi ilə öyrənilməsini nəzərdə tuturuq. Belə tapşırıqlara həkimə getmək, kimdənsə müsahibə almaq və ya yardım xidmətinə zəng etmək aid ola bilər. Qiymətləndirmə ilk olaraq tapşırığın nəticəsinə əsaslanır, nəinki dil qaydalarının düzgünlüyünə. Bu tələbə inamına və DTƏT (Dilin Tapşırıq-Əsaslı Tədrisi) vasitəsi ilə hədəf dilin daha da səlis ifadəsinə səbəb olur. Belə ki, DTƏT Kommunikativ Dil Tədrisinin (KDT) bir sahəsi hesab edilə bilər.

DTƏT N.Prabhu tərəfindən Hindistan, Bongobredə işlədiyi zaman məhşurlaşmışdı. (Harmer) Prabhu müşahidə zamanı aydınlaşdırmışdır ki, onun tələbələri hədəf dili heç bir dil problemi olmadan asant yolla öyrənə bilirlər. Belə ki, onlar dilin özündən çox suallarına fikirlərini yönləndirmişdilər. (Prabhu).[4,p.86] [7,1987]

Bu mövzuda ən çox tədqiqat aparan alimlərə Teresa P.Pica, Martin East və Michael Long aiddir.

Nunan tapşırığı tələbələrin hədəf dili anlamalarını, idarə etmələrini və qarşılıqlı istifadələrini sinif işinin bir hissəsi hesab edərdi. Beləki, tələbələrin diqqəti əsasən mənanı ifadə etməkdən daha çox qrammatik biliyi göstərməyə meyl edirdi.[2,2006]

Tapşırıq-əsaslı və komunikativ öyrənmədə müzakirə edilən mövzular ümumilikdə tələbəyə maraqlı gələn mövzulardır. Tapşırıq-əsaslı öyrənməyə tələbələrin sinif tapşırıqlarının sinifdən xaric situasiyalara oxşar tapşırıqlar daxildir.

Tapşırıqlar çətində ola bilər, məs. sinif qəzeti hazırlamaq və ya asant ola bilər,məs.otel qeydiyyatı kimi . [5,1999]

Brown tapşırıq-əsaslı quruluşda əsas maraqlı olan cəhətin dilin kiçik hissəcikləri deyil, onun təcrübi məqsədlər üçün istifadə olunmasını qeyd edir.[1,2001]

DTƏT öz mənşəyini dilin komunikativ təsirindən (DKT) götürür. Belə ki, DTƏT DKT-nin bir sahəsidir.Təhsil işçiləri DTƏT-ni müxtəlif səbəblərdən dolayı qəbul etmişdilər.Bəziləri tapşırıq əsaslı dərs cədvəlinə(silabusa) dili sinifdə həqiqətən ünsiyyət vasitəsi kimi istifadə etmək üçün keçmişdilər.Əksi təqdirdə sinif tapşırıqları real həyat situasiyaları ilə birbaşa bağlı olmayaraq süni ünsiyyət vasitəsi ilə həyata keçirilirdi.Bangalore lahiyəsindən olan Prabhu və digərləri tapşırıqların ikinci dil qəbulu üçün öyrənənin təbii düşünmə mexanizminə təsiretmə yolu olduğunu və özü özlüyünə real həyat ünsiyyəti ilə əlaqəli olmadığını düşünürdülər.[6,pp.7-8]

Rod Ellisə görə tapşırığın 4 əsas xüsusiyyəti var: [9, 2003]

1. Tapşırığa ilkin olaraq praqmatik(əməli) mənaya diqqəti cəlb etmək daxildir.
2. Tapşırığın bəzi keçidləri var. (Prabhu bunları 3 əsas tipə ayırır: məlumat pilləsi, səbəb pilləsi və fikir bildirmə pilləsi) [7,1987]
3. İştirakçılar tapşırığı bitirmək üçün dilçilik (linguistic) ehtiyatlarından (resurslarından) seçirlər.
4. Tapşırığın aydın surətdə linqvistik olmayan nəticəsi olur.

Dərsin və ya lahiyənin əsası adından da göründüyü kimi, tapşırıqdır. Müəllimlər və kurukyulum aparıcıları məntiqə yeritməlidirlər ki, qrammatika və ya lüğətə olan hər hansı bir diqqət tələbələri tapşırığın özündən uzaqlaşdıra bilər.Buna baxmayaraq tapşırıq-əsaslı öyrənmə dərsini hazırlamaq üçün bəzi effektiv cədvəllər var. Əsas plan aşağıdakı kimidir:

Pre-task (Tapşırıqdan əvvəl)

Tapşırıqdan əvvəl, müəllim tapşırıq əsnasında tələbələrdən nəyin gözləndiyini aydınlaşdırır. Bundan əlavə, DTƏT-nin zəif formasında müəllim tələbələrə açar sözləri və ya qrammatik qaydaları öyrədə bilər. Belə ki,bu tapşırığın daha ənənəvi hal-hazırkı-təcrübə-nəticə (HTN) paradiqmasına oxşarlığını göstərir. Tapşırıq-əsaslı öyrənmənin açıq dərslərdə isə, tələbələr özləri hər verilən kontekstə uyğun dil seçirlər. Müəllimlər tapşırıq modelini ya özləri edərək yadakı tapşırığı əks etdirən şəkil,audio və ya video vasitəsi ilə təqdim edə bilərlər.

Task(Tapşırıq)

Tapşırıq mərhələlərində tələbələr tapşırığı adətən kiçik qruplarda yerinə yetirirlər.Lakin bu əsasən tapşırığın növündən asılıdır.Müəllim tapşırıqda xüsusi rol oynamasada,onun rolu adətən bir müşahidəçi və ya tapşırığı etməkdə tələbəni daha çox diqqət mərkəzinə gətirən bir məsləhətçi olmaqdan ibarətdir.

Review(Xülasə)

Əgər tələbələr məsələn mətn, fotomontaj, təqdimat, audio-video köçürmələri kimi maddi(fiziki-tangible) anlaşılan dilçilik nümunələri hazırlayırsa, onlar bir-birinin işini gözdən keçirə bilərlər və konstruktiv tənqid irəli sürə bilərlər.

Tapşırığın növləri:

N.S.Prabhuya görə tapşırığın 3 əsas kateqoriyası var:məlumat mərhələsi, səbəb mərhələsi və fikir mərhələsi.[7,1987]

Məlumat mərhələsi(İnformation-gap activity) verilən informasiyanın bir insandan digərinə, bir yerdən digərinə ötürülməsini nəzərdə tutur.Ümumilikdə isə məlumatı bir dildən digərinə deşifrələmək və ya şifrələməyi nəzərdə tutur.Bir nümunə isə cütlük işidirki,cütlüyün hər bir üzvü ümumi məlumatın yazı hissəsindən (məs.tamamlanmamış şəkil)xəbərdardır və məlumatı şifahi olaraq digərinə ötürməyə cəhd edir.Digər nümunə isə verilən mətn hissəsində cədvəlli təsviri mümkün ola bilən məlumatla tamamlamaqdır.

Səbəb mərhələsi(Reasoning-gap activity) yeni informasiyanı verilən informasiyadan nəticə,təcrübi səbəb və ya nümunələr vasitəsilə ortaya çıxardır.Bir nümunədə müəllimənin cədvəlinin sinifin verilmiş cədvəli əsasında tətbiq olunmasıdır.Digəri isə aydınlaşdırırki verilmiş məqsədə çatmaq üçün hansı hərəkət kursu ən yaxşıdır.(məs.ən ucuz və cəlddir)Bu mərhələyə informasiya mərhələsində olduğu kimi məlumatı qavramaq və nəql etmək daxildir.

Fikir mərhələsi(Opinion-gap activity) verilən vəziyyətə cavab olaraq şəxsi seçimləri,hissləri və davranışları təşhis və ifadə edir.Bir nümunə isə hekayəni bitirmə, digəri isə ictimai məsələlərdəki müzakirədə iştirak etməkdir.Bu mərhələyə kiminsə fikrini doğrulamaq üçün faktiki informasiyadan və arqumentlərdən istifadə daxildir.Lakin nəticəni göstərmək üçün yanlış və doğru obyektiv bir prosedur yoxdur.Və müxtəlif hadisələrdən və ya müxtəlif insanlardan eyni nəticəni gözləmək üçün səbəb yoxdur.

Fikirlər dəyişir və inkişaf edir.Jane tapşırıq-əsaslı öyrənmə cədvəlini (J.Willis 1996) yazdıqda artıq məntiqi təməl Willis tərəfindən 1987-ci ildə ilkin yazılarında qoyulmuşdur.Kitab və məqalənin hər ikisi həmkarlar ilə olan əlaqədən,xüsusilə də N.S.Prabhu (1987) kim ki hamımızı həvəsləndirmişdi və sinif təcrübəsindən alınan tədqiqat məhsuludur.1996 və 2006-cı illər arasında biz tapşırıq-əsaslı öyrənmənin dil öyrənmədəki rolu haqqında çox düşünürük.[10, 1996] [7,1987] [3,2003]

Tapşırıq-əsaslı öyrənmənin dünyanın müxtəlif hissələrindəki sinif otaqlarında nəyi vəd etdiyini bilmək üçün Edward və Willis(2005) baxmaq lazımdır.Jeynin 1996-cı il kitabı "qəzet dövriyyəsini planlaşdırmaq"əsasında hazırlanmışdır.Bir çox dərslər və bölümlər birindən digərinə aparan tapşırıqlar vasitəsilə hazırlanır.Bizim müəllimlərdən ən çox istədiyimiz öz siniflərində tapşırıq əsaslı öyrənməni həyata keçirə bilsinlər.Dave Willisin 2007-ci ildə nəşr olunmuş sonuncu kitabının adı elə buna görə "Doing Task-based Teaching " adlanırdı.(Rod Ellis) [3,2007] [9,2003]

Əgər kimsə dil öyrənmədə və tədrisində bu günün vəziyyətindən tamamilə təsirlənmiş ingilis dili tədrisi (ELT) yazıçılarının siyahısını önə sürməyi istəsələr Rod Ellisin üstün pozisiyada olacağı şübhə yaratmır.Buna görə də bir çoxları Ellisin tapşırıq-əsaslı dil öyrənmə kimi keçmiş mövzunu tədqiq etmə səbəblərini fikirləşir.1987-ci ildən bəri təxminən 30 ildirki Yalden tək iş bölümləri ilə kifayətlənməyi və ehtiyacın ödənməsini bəyan etmişdir, beləki onları tapşırıqlar kimi müəyyənləşdirmişdir.Jane Willis 7 ildir ki, " tapşırıq-əsaslı dil öyrənmə" (TBLL) üçün cədvəl hazırlamışdır. Son illərdə sürətlə inkişaf edən ədəbiyyat məruzələri göstərir ki, TBLL vacib bir yanaşma olmuşdur.Ellis öz yazısını hansı ki, komunikasiyanı və sosial təsiri inkişaf etdirən tədrisin bu formasını dərindən izah edir.

Ədəbiyyat:

1. Brown-2001 "Teaching by Principle and Interactive Approach to Pedagogy''N4 Longman Inc.
2. David Nunan-2006 "Task-based language teaching in the Asia context:Defining 'task'Asian EFL Journal,8(3), 12-18.
3. D.Willis-2003 "Rules,Patterns and Words;Grammar and Lexis in English Language Teaching" Cambridge University Press.
4. Harmer J.-2001,p.86 "The practice of English language

teaching"London:Pearson Education Limited.
5. Lightbrow and Spada-1999 "How Languages are learned" New York;Oxford University Press second edition.
6. Leaver and Willis-2004,p.7-8 "Task-Based Instruction in Foreign language Education;Practices and Programs.Georgetown University Press.
7. Prabhu N.S.-1987 "Second Language Pedagogy" Oxford University Press.
8. Richards and Rogers-2001,p.235-236 "Approaches and methods in language teaching" London;Cambridge University Press.
9. Rod Ellis-2003 "Task-based language learning and teaching" Oxford:Oxford University Press.
10. J.Willis-1996 "A framework for task-based learning" Longman.

The task-based approach in teaching English

Summary

This article investigates the different opportunities of the task-based approach in teaching target language.In this article the recently works about the task-based approach are shown with its advantages and appearances by details.

Преподавание английского языка ориентированное на задания

Резюме

Данное исследование посвешено некотором вопросам одному из методов преподавание английского языка ориентированное на заданиех. Работа отрожает детальное исследование упражнений, выполненных на основе метода, ориентированного на заданиех, примущества и некоторые формы выражение этого метода.

A.H.Abdullayeva
Bakı Slavyan Universiteti
aynurabdullayeva28@gmail.com

REPRESSİYANIN TƏDRİSİNDƏ YENİ METODOLOJİ MEYİLLƏR

Açar sözlər: *repressiya, ədəbiyyatşünaslıq, monoqrafiya, interaktiv təlim metodları, ideologiya*
Key words: *repression, literary criticism, monograph, interactive teaching methods, ideology*
Ключевые слова: *репрессии, литературная критика, монография, интерактивные методы обучения, идеология*

Repressiya antiinsani, antibəşəri bir prosesdir. İmperiya ideologiyası tabeçiliyində olan millətləri, onların düşünən zəkalarını, böyük şəxsiyyətlərini repressiyaya məruz qoymuşdur və bu millətin genefonduna qarşı yönəldilmiş siyasi qəsddir. Bu mövzuda B.Əhmədovun, N.Qəhrəmanlının, N.Qurbanovanın kitab və məqalələri, "Ədəbi mübahisələr", "Azərbaycan ədəbiyyatşünaslığı", "Əli Nazim" monoqrafiyalarımız çap olunmuşdur. Bu əsərlər ayrı-ayrı şəxsiyyətlərin taleyində insanı yaddaşı unutmağa, manqurta çevrilməyə, psixoloji cəhətdən sındırılmağa məruz qoyan rejimi və onun ideologiyasını tənqid edir.

Bu məqalədə Ə.Cavad, H.Cavid, M.Müşfiq kimi şairlərimizin əsərlərinin müasir interaktiv metodlarla ümumtəhsil məktəblərində tədris olunması yollarından bəhs olunur.

Xalq Cümhuriyyəti və onun liderləri kütləvi şəkildə repressiyalara məruz qalıblar, çünki onlar türk dövlətinin zəngin tarixi ənənələrinə söykənmişdilər və öz qızğın, əvəzsiz fəaliyyətləri ilə bu mirasın artırılmasına xidmət edirdilər. Təsadüfi deyildir ki, onların əksəriyyəti öz əlləri ilə doldurduqları anketlərində milliyətiniz qrafasının qarşısında düşünmədən "türk" yazmışdır. Bolşeviklərin Azərbaycan Xalq Cümhuriyyətini devirməsindən sonra H.Cavid, Ə.Cavad, A.Şaiq kimi şairlərə münasibət dəyişdi və xüsusilə, iki romantik şair, müəllim-tələbə H.Cavid və Ə.Cavad kəskin təqib və təziqlərlə üzləşdilər. Repressiya əslində 1937-ci ildə deyil, bu münasibətlərin düyünləri hələ əvvəllərdə vurulmağa başlamışdır. Azərbaycanın Hüseyn Cavid, Abbas Mirzə Şərifzadə, Mikayıl Müşfiq Yusif Vəzir Çəmənzəminli, Nəriman Nərimanov, Ruhulla Axundov kimi şair və yazıçıları, eləcə də sənət adamları, aktyorları və b. repressiyaya məruz qalmışlar.

Yazdığı şeirlərə görə Ə.Cavadı satqınlıqla, pantürkizmlə suçlayaraq sıxışdırırdılar. Ona qarşı tənqidi və ifşa dolu məqalələr ara vermirdi, məqsədlərini həyata keçirtmək vaxtı 1936-cı ilin əvvəlində çatmışdı. Ə.Cavadla bağlı bəzi çıxışlarda onu ədəbiyyatdan atılmalı şəxs kimi qiymətləndirirdilər. Nəticə isə bu olur ki, şair 1937-ci ilin 4 iyununda həbs edilmiş, oktyabrın 13-də güllələnmişdir. Azərbaycan himninin sözlərinin müəllifi, repressiya qurbanı olan Əhməd Cavad uzun illərdən sonra amalı, idealı, sənəti və şəxsiyyəti ilə öz xalqına qovuşdu. Uzun zaman şairin şeirlərindən ayrı düşən xalqımız bu əsərləri yenidən öyrənməyə və öyrətməyə başladı. Hal-hazırda məktəblərdə Ə.Cavadın əsərlərinin öyrədilməsi geniş vüsət almışdır. Ə.Cavadın "Azərbaycan! Azərbaycan!" şeiri V sinifdə, "Azərbaycan bayrağına" şeiri isə IX sinifdə yeni interaktiv metodlarla şagirdlərə öyrədilir. Bu şeirlərdən "Azərbaycan! Azərbaycan!" əsəri tədris olunarkən Azərbaycan himni ilə motivasiya qurmaq məqsədə uyğundur, çünki himnimizin sözlərinin müəllifini hər bir azərbaycanlı əzbər bilir. Himnimizdən verilmiş bir parça ilə motivasiya qurulur və şagirdlərdən müəllif soruşulur və himni yenidən dinləyərkən keçirdikləri hiss və emosiyaları öyrənilir. Şeir oxunduqdan sonra bir cədvəl qurulur və şagirdlərdən fikirləri soruşulur:

Dağlarının başı qarlı,
Sinəsi yaşıl ormanlı,
Dərələrin şirin barlı,
Azərbaycan! Azərbaycan! [4,44]

Sual	Cavab
Azərbaycan təbiəti haqqında nə bilirdiniz?	
Şeiri oxuduqdan sonra yeni nə öyrəndiniz?	

Ə.Cavadın "Azərbaycan bayrağına" şeiri IX sinifdə öyrədilərkən "Azərbaycan! Azərbaycan!" şeiri ilə qarşılıqlı şəkildə tədris etmək məqsədə uyğundur. Bunun üçün hər iki şeir üçün Venn diaqramı qurulur və şagirdlərdən onların oxşar və fərqli xüsusiyyətlərini göstərmələri söylənilir. Beləliklə, şeirin ideyası şagirdlər üçün daha anlaşıqlı olur. Bu zaman şeirdən bir parçanı digər şeirlə müqayisə etmək deyilə bilər:

Gedərkən Turana çıxdın qarşıma,
Kölgən dövlət quşu, qondu başıma.
İzin ver gözümdə coşan yaşımı,
Dinlətsin dərdini aha, bayrağım! [5,13]

Böyük romantik şair H.Cavid cahan savaşının, hərbin, çaxnaşmaların törətdiyi fəlakətlərdən, bəşəriyyətin sarsıntılarından yanğı ilə söhbət açırdı, bədii əsərlərində ziyalıları onların qarşısını almağa çağırırdı. O, əsərlərində türklərin, türk dünyasının dirçəlişi, birliyi və yüksəlişi məsələsini önə çəkirdi. H.Cavid Cümhuriyyət dönəmində müstəqillik, istiqlal mövzusunda mühüm əsərlər yazmışdır. Hətta M.Ə.Rəsulzadə bildirirdi ki, "Hüseyn Cavid, Məhəmməd Hadi, Abdulla Şaiq və başqaları bir çox yeni əsərlər nəşr edirdilər" [4, 3]. AXC dönəmində H.Cavidin

faydalı işlərindən biri də dərslik yaratmaq istiqamətindəki işləri idi. Onun A.Şaiqlə birlikdə yazdıqları "Ədəbiyyat dərsləri" kitabı bu gündə dəyərini itirməmişdir.

Yazdığı əsərlərə görə mühakimə olunan şair 1937- ci ildə Azərbaycan cinayət məcəlləsinin 72-73-cü maddələri ilə təqsirli bilinir və həbs edilir. H.Cavidin bəraətindən sonra Mehdi Hüseynin Hüseyn Cavidlə bağlı dediyi sözləri xatırlamaq yerinə düşər:

"...Hüseyn Cavid kimi nadir ədəbi simanı mədəniyyət tariximizdən silib atmaq, ən azı ədalətsizlik və bəlkə də cinayət olardı. Biz "Şeyx Sənan", "İblis" və "Səyavuş" əsərlərinin müəllifini heç bir vaxt və heç bir vəchlə düşmənlərimizə verə bilmərik. Hüseyn Cavid Azərbaycan xalqının oğludur. Onun poetik yaradıcılığı Azərbaycan xalqının milli sərvətləri xəzinəsinə daxildir. Bizim borcumuz Hüseyn Cavid irsinin düzgün qiymətini verməkdən ibarətdir. Biz bu irsə ehtiyat və qayğı ilə yanaşmalıyıq"[1, 25].

Sibirin insan ayağı dəyməmiş yerində ölən şairin nəşini gətirmək üçün 1982-ci ildə Azərbaycan Respublikasının Prezidenti (o illərdə Respublikada KP MK-nin birinci katibi idi) Heydər Əliyevin xüsusi göstərişi ilə azərbaycanlı Həmid Cəfərov başda olmaqla bir neçə nəfərdən ibarət nümayəndə heyəti göndərilir. Xalq o illərdə Azərbaycanın bir çox qeyrətli övladları kimi haqsız ittihamlara məruz qalmış oğlunu qarşılamaq üçün təyyarə limanına axışır. Belə bir sənətkarın ədəbi irsini öyrənmək işini məktəb şagirdlərindən başlamaq zərurəti həmişə olmuşdur. VIII sinifdə H.Cavidin "Ana" əsəri və XI sinifdə onun həyat və yaradıcılığını yeni üsullarla öyrədilməsi işi böyük səmərə verir. VIII sinif şagirdlərinə "Ana" əsəri tədris olunarkən bir çox metodlardan istifadə edilə bilər ki, bunlardan biri də "Klaster" üsuludur. Bu üsulla uşaqlardan insanların ən dəyərli varlığı olan ana ilə bağlı fikirləri öyrənildikdən sonra ədibin ananı nə cür dəyərləndirdiyi göz qabağına gəlir.

XI sinifdə H. Cavidin həyat və yaradıcılığı öyrədilərkən isə digər repressiya qurbanları ilə qarşılıqlı əlaqədə öyrədilməsi və digər repressiya qurbanlarının xatırladılması zəruridir və BİBÖ üsulundan istifadə etməklə şagirdlərin keçmiş məlumatları ilə yeni qazandıqları məlumatlar arasında fərqləri görmək mümkündür.

Bilirəm	İstəyirəm biləm	Öyrəndim

Hüseyn Cavidin vaxtilə dediyi "Müşfiq bir oddur ki, öz-özünü yandıracaq" [2,32] ifadəsi kim deyə bilərdi ki, vaxt gələcək həqiqət olacaq. Dahi şair "köhnə kitablar" oxumaqda günahlandırılırdı. O dövrdə M.Müşfiqə qarşı xüsusi bir "maraq" və şairə qarşı amansız hücumlar var idi. Müşfiqin nailiyyətlərinə qısqanclıqla yanaşılmış, onu aradan götürmək üçün çoxdan gözlənilən fürsəti 1938-ci ildə əldə etmişlər. Buna görə də, İsmayılzadə Mikayıl Müşfiq Qədir oğlu Azərbaycan SSRİ cinayət məcəlləsinin 64, 70, 73 maddələri ilə təqsirli bilinir. "Bundan sonra SSRİ Ali Məhkəməsinin Səyyar Hərbi Kollegiyasının 5 yanvar 1938-ci il $11.^{20}$ -dəqiqədə başlanan məhkəməsi $11.^{40}$ dəqiqədə İsmayılzadə Mikayıl Müşfiq Qədir oğlunun güllələnməsi hökmü ilə başa çatır. Hökm yanvar ayının 6-na keçən gecə həyata keçirilir" [1, 42].

M.Müşfiqin ümumtəhsil məktəblərində öyrədilməsinə xüsusi diqqət ayrılır. VII sinif dərsliyində M.Müşfiqin "Yağış yağarkən" və IX sinif dərsliyində "Həyat sevgisi" adlı əsərləri tədris olunarkən müxtəlif interaktiv metodlardan istifadə olunur. "Yağış yağarkən" şeiri təhlil olunarkən müxtəlif üsullardan istifadə olunur.

Əsərdə diqqətimizi daha çox cəlb edənlər	Bunun səbəbi

Şair 1935-ci ildə qələmə aldığı "Həyat sevgisi" şeiri oxucuda sual yaradır: Gənc şair " Gündən-günə gözəlləşən bu işıqlı dünyadan", dostdan, tanışdan nə üçün əl çəkməli idi? Bu təlaşı aşağıdakı bənddə görmək mümkündür:

Ah, mən gündən-günə bu gözəlləşən
İşıqlı dünyadan necə əl çəkim?
Bu yerlə çarpışan, göylə əlləşən
Dostdan, aşinadan necə əl çəkim? [5, 36]

Şagirdlərdən şeirdəki lirik qəhrəmanı səciyyələndirməklə bağlı cədvəli doldurmaları söylənilə bilər.

Azərbaycan poeziyasında intibah, azadlıq və hürriyyət mücahidlərinin əsərlərinin öyrədilməsi işinə müstəqillik dövründə xüsusi qayğı və ehtiram göstərilir. Bu şairlərin əsərlərini yeni interaktiv metodlarla tədris və təhlil edilməsi mühüm məsələlərdən biridir. İstər yuxarıda göstərilən metodlarla olsun, istərsə də digər metodlardan istifadə

Lirik qəhrəmanın...		
İnsanlara münasibəti	Təbiətə münasibəti	Dünyaya münasibəti

edilməsi işin keyfiyyətini yüksəldən faktorlardan biridir.

Ədəbiyyat:

1. Aslan K. XX əsrdə repressiyaya məruz qalanlar. Bakı: "Azərnəşr", 2011
2. Mikayıl M. Biblioqrafiya. Azərbaycan Milli Kitabxanası. Bakı 2018

3. Rəsulzadə M.Ə. Çağdaş Azərbaycan ədəbiyyatı. Ankara, 1950
4. Ümumtəhsil məktəblərinin 5-ci sinfi üçün “Ədəbiyyat” fənni üzrə dərslik. Bakı: “Bakınəşr”, 2017
5. Ümumtəhsil məktəblərinin 9-cu sinfi üçün “Ədəbiyyat” fənni üzrə dərslik. Bakı: “Bakınəşr”, 2017

New methodological trends in repression education

Summary

In the era of independence, Azerbaijani poetry pays special attention to the study of the works of freedom-loving mojaheds. Books and articles by B. Akhmedov, N.Gahramanly, N.Gurbanova, the monographs "Literary disputes", "Azerbaijani literary criticism", "Ali Nazim" are published on this topic. One of the important tasks is the teaching and analysis of the works of these poets with the help of new interactive methods. Using the above methods is one of the factors that improve the quality of work.

Новые методологические тенденции в репрессивном обучении

Резюме

В эпоху независимости в азербайджанской поэзии изучению произведений свободолюбивых моджахедов уделяется особое внимание. На эту тему публикуются книги и статьи Б.Ахмедова, Н.Гахраманлы, Н.Гурбановой, монографии "Литературные споры", "Азербайджанская литературная критика", "Али Назим". Одной из важных задач является преподавание и анализ произведений этих поэтов с помощью новых интерактивных методов. Использование вышеуказанных методов является одним из факторов, повышающих качество работы.

G.F.Qəzənfərli
Bakı Slavyan Universiteti
gulnar.95qezenferli@mail.ru

ƏDƏBİYYAT DƏRSLƏRİNİN QARŞISINDA DURAN VƏZİFƏLƏR

Açar sözlər: *ədəbiyyat, tədris, tələb, vəzifə, fəal təlim, ədəbi əsərlər, şagird, ənənəvi üsul*
Key words: *literature, teaching, request, mission, active training, literary works, pupil, traditional method*
Ключевые слова: *литература, обучение, спрос, спальное место, активное обучение, литературные проиэведения, ученик, традиционный метод*

Fəal-interaktiv təlim üsullarının formalaşması təhsil qarsısında yeni tələblər qoyur. Bu tələblərin ödənilməsi baxımından ədəbiyyatın tədrisinin imkanları çoxdur. Çünki ədəbiyyat həyatı təsvir edir. Ədib real, şahidi olduğu, müşahidə etdiyi hadisələri bədii əsərdə qələmə alır. Cəmiyyət və həyatla bağlı elə bir məsələ yoxdur ki, bədii əsərlərdə öz əksini tapmasın. Bu baxımdan bədii nümunələri öyrənməklə şagirdlərdə nitq mədəniyyəti, tələffüz, real düşüncə tərzi və s. formalaşır. Bu deyilənlər əsasında ədəbiyyatın tədrisini aşağıdakı şəkildə qruplaşdırmaq olar:

1. Ədəbi əsərlər
2. Tərcümeyi-hala dair məlumatlar
3. İcmal materialları
4. Ədəbiyyat nəzəriyyəsinə dair materiallar
5. Nitq inkişafı işləri [1,125]

Ədəbi əsərlərin öyrənilməsinə həsr olunan dərslər də (ənənəvi) formasına görə üç yerə ayrılır.

a) əsərin məzmununun öyrənilməsinə həsr olunan dərslər. Proqramda bu dərslərə 2, 3 bəzəndə 4 saat ayrılır.
b) əsərin təhlilinin həyata keçirilməsinə həsr olunan dərslər.
c) əsərin məzmununu və təhlili işlərini birlikdə həyata keçirən dərslər. [1,127]

Əsərin məzmununun öyrənilməsinə həsr olunan dərslərdə vaxt bölgüsü əsərlərin həcminə və anlaşıqlıq səviyyəsinə görə verilir. Əsərin təhlilinin həyata keçirilməsinə həsr olunan dərslərdə isə vaxt bölgüsü əsərin həcmi və hansı sinifdə keçirilməsi nəzərdə tutularaq tədris olunur. Proqram belə dərslərə 1 və yaxud 2 saat vaxt ayırır. Məzmun və təhlil işlərinin birlikdə həyata keçirildiyi dərslərdə isə dərslər kiçikhəcmli olduğu üçün onların tədrisinə bir saat vaxt ayrılır.

Ədəbi əsərlərin öyrədilməsi zamanı kurikulum əsaslı V-XI siniflərdə bu üç iş forması özünü göstərir. Bədii əsərlərin öyrədilməsində ən vacib məqamlar əsərin məzmununun müəyyənləşdirilməsi və təhlil olunmasıdır . Məzmunda əks etdirilən mənəvi-əxlaqi dəyərlər, çatışmazlıqların tənqidi ,müsbət insani keyfiyyətlər və s. məsələlər əsərlərdə öz əsini tapır. Ədəbi əsərlərin məzmunu dərindən öyrənildikdən sonra təhlil dərsləri həyata keçirilməlidir. Fəal-interaktiv təlim metodlarının ədəbiyyat dərslərində tətbiqi dərslərin məqsədlərində, təlim prosesinin gedişində ciddi fərqlər ortaya çıxarır. Bu yeni təlim kursunda şagirdlərə müvafiq bacarıqlar aşılanması nəzərdə tutulur. Bu bacarıqlar əsas standartlarda oz əksini tapır. Dərs prosesində müəllim bədii əsəslərin tədrisi zamanı 1.1. və 1.2. əsas standartlarının tərkibindən mövzunun xarakterinə uyğun gələn alt-standartlar seçir. Məzmun üzərində iş aparılanda 1.1.-dən , təhlil üzərində iş aparılanda 1.2-dən, mövzunun xarakterindən irəli gələn alt-standartlar seçilməlidir. Dərs prosesində müəllim bu tələblərin yerinə yetirilməsi qayğısına qalmalıdır.

Tərcümeyi-hal materiallarının öyrədilməsinə həsr olunan dərslərin də özünəməxsusluqları var. Yeni təhsil proqramında bu materialların öyrədilməsinə dair standart nəzərdə tutulmamışdır. Lakin ənənəvi üsulla tədris olunan dərslərdə bu mövzulara ayrıca saatlar verilmişdir. Bu dərslərdə iki formada özünü göstərirdi.

Birinci forma ədibin həyat və yaradıcılığını birlikdə öyrətməyi nəzərdə tuturdu. Buna isə cəmi bir saat vaxt verirdi.

Ikinci forma isə şair və ya yazıçının həyat və yaradıcılığının ayrılıqda öyrənilməsini nəzərdə tuturdu. Ədəbiyyat tarixi kursunun əhatə olunması baxımından bu X-XI siniflərə aid edilirdi.

Yeni üsulla tədris olunan dərslərdə isə bu cür məlumatlar əsərin öyrənilməsinə başlanarkən əvvəlcə ədibin tərcümeyi-halı haqqında giriş sözü formasında qeyd olunur. Kurikulumda sənətkar haqqında məlumatların öyrədilməsi standartlarda öz əksini tapmamışdır. Standartlarda isə nəzərdə tutulmayan məsələnin şagirdlərə öyrədilməsi vacib hesab edilmir. Görünür ki, tərcümeyi-hal materialları şagirdlərə hansısa bir konkret bacarıqlar aşılamağa imkan vermədiyini düşünənlər bu barədə standartlarda heç nə qeyd etməmişlər. [1, 128]

İcmal materiallarının öyrədilməsinə həsr olunan dərslər özündə ümumi məlumatlar əks etdirir. İcmal sözü cəmləmə, toplama, xülasə mənasını verir. Ənənəvi üsulla tədris olunan dərslərdə bir sıra materiallar bu çərçivəyə uyğun gəldiyindən onlar bu ad altında ümumiləşdirilmişdir. Ədəbiyyat kursuna başlananda ilk mövzu “Giriş” mövzusu adlanırdı.

Bu xarakterli ikinci qrup mövzu isə tarixi-ədəbi icmallardır. Bu mövzular isə X-XI siniflərin dərsliklərində əks olunmuşdur. Proqram isə bu mövzulara , əsasən, bir saat, tarixi-ədəbi icmallara isə iki saat vaxt ayırırdı. Ənənəvi kursdan fərqli olaraq kurikulumda icmal materialları ilə bağlı standartlar qeyd edilməmişdir.

Ədəbiyyat nəzəriyyəsinə dair materialların öyrədilməsiə ənənəvi kursda ayrıca saat ayrılmırdı. Proqram yalnız nəzəriyyə haqqında verilən biliklərin sistemləşdirilməsi və təkrarlanmasına vaxt ayırırdı. Yeni üsullarla həyata keçirilən dərslərdə ədəbiyyat nəzəriyyəsinə ayrıca saatların verilməsi nəzərdə tutulmasa da, kurikulumda növ və janr xüsusiyyətləri, təsvir və ifadə vasitələri ilə bağlı müəyyən standartlar verilmişdir. Dərs prosesində siniflər üzrə bir çox nəzəri məlumatların sadədən mürəkkəbə doğru şagirdlərə aşılanması bir tələb kimi irəli sürülmüşdür.

Nitq inkişafı işlərinin təşkilinə həsr olunan dərslər. Ənənəvi kursda bu dərslərə ya xüsusi saat ayrılmır, ya da inşa yazılarında , onların təshih olunmasında ayrıca saatlar proqramda nəzərdə tutulurdu. Dərs prosesində müəllim şagirdlərin şifahi və yazılı nitqinin inkişafina diqqət yetirməli və onları düzgün istiqamətləndirməlidir. Ədəbiyyat fənn kurikulumunun məzmun xəttində şifahi və yazılı nitq üçün əsas və alt-standartlar müəyyən edilmişdir.

Ədəbiyyat:

1. Yusifov F. Ədəbiyyatın tədrisi metodikası, Bakı-2015
2. Hacıyev A. Azərbaycan ədəbiyyatının tədrisi metodikası, Bakı-2003
3. Muradov B. Orta məktəbdə ədəbi əsərlərin öyrədilməsi, Bakı-1992
4. Həsənli B. Ədəbiyyatın tədrisi metodikası, Bakı-2014
5. Hüseyn oğlu İ. Ədəbiyyat dərslərində yeni texnologiyalar: fəal-interaktiv təlim, bakı-2009
6. Əhmədov C. Ədəbiyyatın tədrisi metodikası, Bakı-1992

The tasks facing literature lessons

Summary

Formation of active learning methods puts new demands on education. There are plenty of opportunities for teaching literature in terms of paying for it. Writes the real events of the writer in his artistic work. Artistic patterns form pupils pronouns. It is necessary to create conditions for the students liberty in active classes.

Задачи, стоящие перед уроками литературы

Резюме

Формирование активных методов о вучения предъявляет новые требования к обраэованию. На уроках литературы важно обращать внимание на работу с художественным текстом. А также надо уделять внимание биографическщй информации. Ученики должны сами свободно выражать свою точку зрения.

A.M.Əliyeva
Bakı Slavyan Universiteti
arzu7ali@gmail.com

İSMİN HAL KATEQORİYASININ TƏDRISINDƏ INTERAKTIV METODLARDAN ISTIFADƏ

Açar sözlər: *ismin halları, interaktiv metodlar, müasir dərs, fəal təlim.*
Key words: *noun cases, interactive methods, modern lesson, active education*
Ключевые слова: *падежи имен существительных , интерактивные методы, современный урок, активное обучение.*

Azərbaycan dilinin qrammatikasının morfologiya şöbəsinə daxil olan nitq hissələrinin sırası isimlə başlayır. İsmin birinci gəlməsi onun qraammatik mənası, əşyanın adını bildirməsi ilə bağlıdır. Bununla əlaqədar olaraq orta ümumtəhsil məktəblərdə Azərbaycan dili dərslərində morfologiyanın tədrisində isim ilk keçirilən əsas nitq hissəsidir. Şagirdlərin isim haqqında ilkin təsəvvürləri ibtidai siniflərdə formalaşdırılır. Proqram əsasında ismin əşya bildirən nitq hissəsi olması, morfoloji sualları (kim? nə? hara?), ümumi və xüsusiliyi, tək və cəm olması, konkret və mücərrədliyi, quruluşca növləri (sadə, düzəltmə, mürəkkəb), hal kateqoriyası, mənsubiyyət kateqoriyası, xəbərlik şəkilçiləri öyrədilir və VI sinfin sonuna qədər isimlə bağlı bütün biliklər tədris edilmiş olur. Biliklərin öyrədilməsində qarşıya çıxan problemləri, qarışıqlıqları, çətinlikləri müəllim məqsədəuyğun üsul və vasitələrlə həll etməyi bacarmalıdır. Bu baxımdan şagirdlərin fəal idrak fəaliyyətinə əsaslanan və tədris prosesinin digər iştirakçıları ilə əməkdaşlıq şəraitində həyata keçirilən interaktiv təlim metodlarından istifadə əhəmiyyətlidir.

Müəllim təkcə ənənəvi metodlarla bu günün tempi ilə heç cür ayaqlaşa bilməz. Çünki ənənəvi təlim prosesində biliklərin praktiki tətbiqi üçün şagirdə müvafiq imkan yaradılmır. Dərsin məzmunu daha çox nəzəri öyrədilir və həyatın tələblərinə uyğunlaşdırılmır. Şagirdin şəxsi təcrübəsi, onun tələbatları, maraqları, qabiliyyətləri və fərdi xüsusiyyətəri nəzərə alınmır. Ona görə də şagirdlər verilən biliyi lazımı səviyyədə dərk etmir. Şagirdin hazır biliyi mənimsəməsi onun təfəkkürünün inkişafı üçün stimul yaratmır, onun idrak prosesini zəiflədir, uşağı yaradıcılıqdan, sərbəstlik, müstəqillik, təşəbbüskarlıq kimi keyfiyyətlərdən məhrum edir. Nəticədə təlimin səmərililiyi azalır, çünki onun keyfiyyəti şagirdin əqli qabiliyyətlərinin və hafizəsinin inkişaf səviyyəsi, idrak səviyyəsinin olub-olmaması kimi psixoloji amillərdən birbaşa asılıdır.

Fəal (interaktiv) təlim isə şagirdlərin fəal idrak fəaliyyətinə əsaslanan təlimdir. “Çox vaxt bu anlayışın sinonimi kimi “interaktiv təlim metodları” anlayışından istifadə olunur. Bu təlim metodunu ifadə edə bilmək üçün həmçinin “problem-dialoji”, “evristik təlim” anlayışlarından da istifadə olunur”. [4,11]

İnteraktiv təlimin səciyyəvi xüsusiyyətləri aşağıdakılardır:

- Məktəblilərin qruplarla və cütlərlə fəaliyyəti;
- Şagirdin aktivliyinin təmin edilməsi;
- Müəllim-şagird və şagird-şagird əməkdaşlığı;
- Didaktik oyunlar;
- Şagirdlərin özlərini və bir-birlərini qiymətləndirməsi;
- Şagirdlərin diskusiya və debata cəlb edilmələri.

Yuxarıda qeyd edilən səciyyəvi xüsusiyyətlər müəllim tərəfindən diqqətlə təhlil olunmalı və lazımlı məqamlar seçilərək vəhdətdə tədris olunmalıdır.

Müəllim təlim metodlarını seçərkən aşağıdakı şərtləri nəzərində saxlamalıdır:

- Dərs materialının məqsəd, vəzifə və məzmunu;
- Şagirdlərin yaş xüsusiyyətləri, onların dərketmə imkanlarının səviyyəsi;
- Tədris prosesinin texniki təminatı;
- Şagirdlərin savadlılığı və inkişaf dinamikası;
- Müəllimin pedoqoji ustalığı, onun şəxsi keyfiyyətləri;
- Materialın öyrənilməsinə ayrılan vaxt.

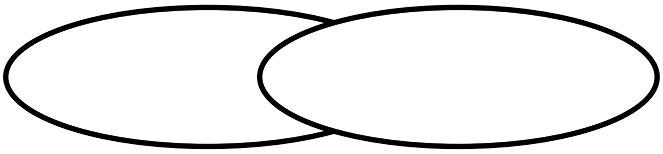
İnteraktiv təlim metodlarından istifadə edilməsi nəticəsində şagirdlərin bilik və bacarıqları inkişaf edir, özlərinə inam yaranır, yaradıcı, məntiqi və tənqidi təfəkkürü formalaşır, fərdin və qrupun məsuliyyəti artır.

İsmin hal kateqoriyasının tədrisində interaktiv təlim metodlarının müxtəlif növlərindən istifadə olunur:

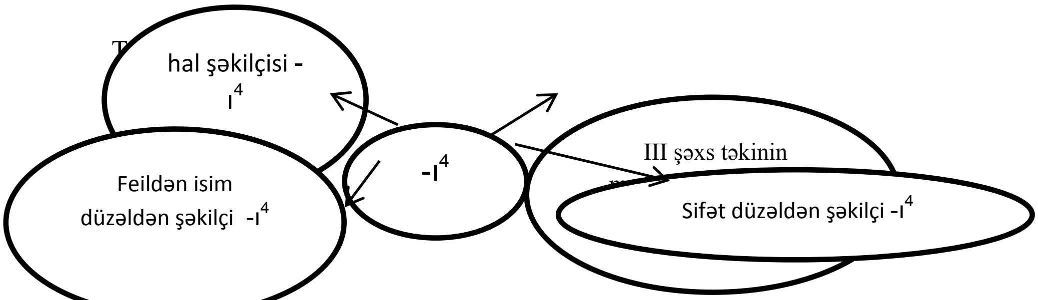
Beyin həmləsi (əqli hücum), Söz assosiasiyası, Şaxələndirmə, BİBÖ, İnsert, Venn diaqramı, Kublaşdırma, Debatlar (çarpaz müzakirə), İşgüzar səs-küy, Diskussiya və s. [2, 195]

Hal kateqoriyasının tədrisində çətinlik yaradan problemlər biri qeyri-müəyyən yiyəlik və təsirlik halda olan isimlərin şəkilçisiz işlənməsi ilə bağlı olaraq adlıq halla qarışdırılmasıdır. Hal və mənsubiyyət şəkilçilərinin omonimliyi də çaşqınlığa səbəb olur. Belə ki, yiyəlik hal (-ın, -in, -un, -ün) və II şəxs, təsirlik hal (-ı, -i, -u, -ü) və III şəxs təkinin formaca eyni olması şagirdlərin onları bir-birindən ayırd etməsini mürəkkəbləşdirir.

Müəllim ismin təsirlik halını keçərkən Venn diaqramından istifadə edərək şagirdlər tərəfindən adlıq və təsirlik hallar arasındakı oxşar və fərqli cəhətlərin dərk edilməsini təmin edə bilər.



Daha sonra müəllim –ı, -i, -u, -ü şəkilçisinin omonimliyi haqqında məlumar verir və şagirdlərdən birini lövhəyə çağırır. Bu şəkilçinin omonimliyi haqda daha geniş məlumat vermək üçün şaxələndirmə metodundan istifadə etmək olar.



BİBÖ metodu vasitəsilə isə şagirdlərin bildikləri və yeni öyrəndikləri məlumatlar aşkarlanır.

Bilmək istəyirəm	Bilirəm	Öyrəndim
-ı^4 şəkilçisinin daha hansı xüsusiyyətlər var?	-ı^4 şəkilçisinin ismin hal və mənsubiyyət şəkilçisi olduğunu bilirəm.	-ı^4 şəkilçisinin leksik şəkilçi olduğunu öyrəndim.

Kublaşdıma vasitəsilə şagird hallanma mövzusunu təsvir etməyə, müqayisə etməyə, əlaqələndirməyə, təhlilə, tətbiq və mübahisəyə yönəldir.

Debatlardan istifadə zamanı müxtəlif mövqelər toqquşur və dəlillərin müdafiəsi nəticəsində tərəflərdən biri üstünlük qazanır. Debatları həm şifahi, həm də yazılı aparmaq mümkündür.

Diskussiya şagirdlərə artıq məlum olan materialın məzmununu zənginləşdirir,onu qaydaya salmağa, möhkəmləndirməyə kömək edir. Müəllim də şagirdlərin biliklərinin dərinliyi və sistemi, onların təfəkkür xüsusiyyətləri haqqında etibarlı məlumat alır. Diskussiya dəyirmi masa ətrafında keçirilməlidir ki, hamı bir-birini görə bilsin.

Nəticə olaraq qeyd edək ki, tədris prosesində interaktiv metodlardan istifadə biliklərə müstəqil yiyələnmək, bu bilikləri yaradıcılıqla işləmək, biliklərdən həyat məqsədlərinə çatmaq üçün istifadə etmək, öz yoldaşları ilə problemin həllində əməkdaşlıq etmək kimi qabiliyyətlərə malik olan şəxsiyyətin formalaşmasına imkan yaradır.

Ədəbiyyat:

1. Balıyev A.H., Balıyev H.B. Azərbaycan dilinin tədrisi metodikası. Bakı: “Qismət”, 2014
2. Kərimov Y. Ş. Təlim metodları. Bakı, 2007.
3. Seyidov Y. Azərbaycan dilinin qrammatikası. Morfologiya. Bakı: “Bakı Universiteti” nəşriyyatı, 2006.
4. Veysova Z. Fəal/interaktiv təlim. Bakı: “UNİCEF”, 2007.

İnteractive methods of teaching in the case of nouns categories

Summary

The article focuses on how to use interactive learning methods in the category of noun cases. It is shown what interactive methods can be used to teach different situations. The advantage of interactive learning methods that incorporates the conceptual and social activity of creative thinking and independent learning of new knowledge has been emphasized.

Использование интерактивных методов в обучении категории падежи имен существительных

Резюме

В статье основное внимание уделяется использованию интерактивных методов обучения в категории падежи имен существительных. Показано, какие интерактивные методы могут использоваться для обучения различным ситуациям. Было подчеркнуто преимущество интерактивных методов обучения, которые включают концептуальную и социальную деятельность творческого мышления и независимое изучение новых знаний.

G.M.Rzayeva
Bakı Slavyan Universiteti
rva.g@list.ru

ŞAGİRD NAİLİYYƏTLƏRİNİN QİYMƏTLƏNDİRİLMƏSİ

Açar sözlər: *qiymətləndirmə, obyektivlik, kurikulum, keyfiyyət, əməkdaşlıq, özünüqiymətləndirmə, məqsəd, nailiyyət*
Key words: *assessment, objectiveness, curriculum, quality, co-operation, self evaluating, goal, achievement*
Ключевые слова: *оценивание, объективность, курикулум, качество, сотрудничество, самооценивание, цели, достижения*

Tədrisdə şagird nailiyyətlərinin qiymətləndirilməsi böyük əhəmiyyət kəsb edir. Qiymətləndirmə təlim prosesində aktivliyi yaratmaq, şagirdləri həvəsləndirmək, biliklərin nə dərəcədə mənimsənildiyini göstərməyə şərait yaradır. Bütün bunları həyata keçirmək üçün müəllim daima öz üzərində işləməli, şagirdləri fəal, müstəqil təlimə cəlb etməlidir. Kurikulum üzrə dərslər ənənəvi təlimdən fərqli olaraq şagirdlərin fəallığını daha çox təmin edir. Belə dərslərdə şagirdlərin qiymət kitabçasında müəllim motivasiya edici sözlərdən istifadə edərək şagirdlərin dərsə marağını daha da artırır.

Qiymətləndirmə ədalətli, obyektiv və düzgün olmalıdır. Məktəblilərin obyektiv şəkildə qiymətləndirilməsi onların daima müvəffəqiyyət qazanmalarına köməklik edir. Müəllim verdiyi qiyməti əsaslandırmalıdır, şagird bilməlidir ki, nəyə görə bu qiymətlə qiymətləndirilib. Bəzi hallarda müəllimlər şişirtmə qiymətlərdən istifadə edərək guya şagirdi həvəsləndirir, lakin bu halda müəllim nəinki özünü hətta şagirdin də yanlış istiqamətlənməsinə səbəb olur. Bəzən də dərslərdə müəllimin şagirdin müəyyən davranışına görə qiymətini kəsməsinin şahidi oluruq. İntizamsızlığına və dəcəlliyinə görə başqa cəza formalarından da istifadə etmək olar. (tənbeh, məktəbli kitabçasında qeyd və s.). Qiymətdən cəza vasitəsi kimi istifadə etmək qətiyyən düzgün deyil.

Şagirdin biliyi qiymətləndirilərkən məzmunla yanaşı forma da nəzərə alınmalıdır. Müəllim şagirdin nə dediyinə fikir verdikdə, onun nitqinə, çıxış etmə qabiliyyətinə də münasibət bildirməli, fikrini söyləməlidir. [3, s. 77]

Məktəbdaxili qiymətləndirmənin 3 növü müəyyən edilmişdir:
-Diaqnostik qiymətləndirmə (şagirdlərin ilkin səviyyəsinin qiymətləndirilməsi)
-Formativ qiymətləndirmə (irəliləmə və geriləmələrin izlənməsi)
-Summativ qiymətləndirmə (yekun qiymətləndirmə)

Diaqnostik qiymətləndirmə şagirdlərin bacarıqlarını, səriştəsini ilkin səviyyədə müəyyənləşdirməkdir. Bu, dərs ilinin əvvəlində və ya şagird başqa hər hansı məktəbdən gəldikdə, sinfini dəyişdikdə və digər bir sıra hallarda həyata keçirilir.[2] Diaqnostik qiymətləndirmə zamanı suallar elə şəkildə hazırlanmalıdır ki, bu suallar şagirdin hansı səviyyədə biliklərə malik olduğunu göstərsin. Qiymətləndirmənin bu forması müəllimə, sinfin ümumi səviyyəsini müəyyən etməyə, gələcək dərslərdə qarşıya çıxa biləcək çətinlikləri aradan qaldıra bilməyə imkan yaradır. Müəllim dərsdə və dərsdənkənar vaxtlarda şagirdin davranışını müəyyən etməli, valideynlərlə həmçinin digər fənn müəllimləri ilə əlaqədə olmalıdır. Belə ki diaqnostik qiymətləndirmə şagirdin psixoloji vəziyyətini, maraq dairəsini, şagirdə fərdi yanaşmağı tələb edir.

Formativ qiymətləndirmə dərs ili müddətində bir qayda olaraq şagirdin fəaliyyətini ardıcıl izləyib təhlil etməkdir. Formativ qiymətləndirmə "qeyri- formal" (çox vaxt qiymətsiz) qiymətləndirmədir. Qiymətləndirmənin bu növü təlim prosesini tənzimləməyə, şagirdlərin dərsə marağını artırmağa xidmət edir, qiymət müəllimin şəxsi kitabçasında və şagirdin məktəbli kitabçasında sözlərlə qeyd edilir. Bəzən müəllimlər yanlışlıqla formativ qiymətləndirmə zamanı rəqəmlərdən istifadə edirlər. Bu düzgün deyil. Formativ qiymətləndirmə müəyyən meyarlar əsasında aparılır. Meyarlar qiymətləndirmənin şəffaf və düzgün aparılmasını təmin edir. Məqsəd qiymətləndirmə meyarında öz əksini tapmalı, dərsin sonunda qiymətləndirilməlidir. Şagirdlər meyarlarla yaxından tanış olmalı və nəyə görə bu qiyməti aldıqlarını dərk etməlidirlər.

Meyarlar	Qruplar			
	I qrup	II qrup	III qrup	IV qrup
Təqdimat				
Vaxta qənaət				
Əməkdaşlıq				
Ümumi nəticə				

Formativ qiymətləndirmə zamanı şagirdin özünü qimətləndirməsi də mümkündür. Bəzən müəllim bilərəkdən şərait yaradır ki, məktəblilər özlərinə qiymət yazsınlar. Bunun üçün özünüqiymətləndirmə forması tətbiq

olunur və sonda şagirdə qiymətləndirmə cədvəlini müstəqil doldurmaq tapşırılır.Bu zaman şagirdə mütləq başa salınmalıdır ki, özündən deyil, cədvəldəki meyarlara uyğun qiymətləndirmə aparsın. Özünüqiymətləndirmə vərdişlərini yaratmaq üçün bütün sinif və müəllimin iştirakı ilə qiymətin şagirdin özü tərəfindən verilməsini və eləcə də şagirdlərin bir-birinin işinə qiymət verməsini tətbiq etmək lazımdır. Şagirdin özünü qiymətləndirməsi müəllimin qiymətləndirilməsindən əvvəl tətbiq edilməlidir, daha sonra isə bu qiymətlər əlaqələndirilməli və müzakirə edilməlidir.

Qiymətləndirmə zamanı testlərdən geniş şəkildə istifadə etmək olmaz. Suallar daha çox şagirdi düşündürməli, onu yaradıcılığa sövq etməlidir. Ümumiyyətlə, formativ qiymətləndirmədə testlərin sayı nə qədər az olsa, o qədər yaxşıdır. Testlərin əvəzinə şifahi sorğu, yazı işləri, layihə istifadə edilməlidir. Tədris prosesində əyanilik, əyani vəsaitlərdən düzgün istifadə fənlərin təlim keyfiyyətini yüksəldir. Test tapşırıqlarından yalnız summativ qiymətləndirmədə istifadə etmək məqsədə uyğundur.

Summativ (yekun) qiymətləndirmə müəyyən mərhələdə, bölmə və yarımilin sonunda şagird nailiyyətlərinin səviyyəsini yoxlamaq məqsədilə aparılır. Nailiyyətləri yoxlamaq üçün müəllim tapşırıq və testlərdən istifadə edir, həmçinin əlavə mənbələrə də müraciət edir. Summativ qiymətləndirmə kiçik summativ, böyük summativ, yekun summativ qiymətləndirmədən ibarətdir.

Kiçik summativ qiymətləndirmənin sual və tapşırıqları fənni keçən müəllim tərəfindən, böyük summativ qiymətləndirmə isə məktəb rəhbərliyinin təşkil etdiyi komissiya tərəfindən həyata keçirilir. Yekun qiymətləndirmə vasitəsilə isə son nəticə alınır və şagirdlərin öyrənmə bacarığının hansı səviyyədə olduğu müəyyənləşir.

“Robert Steyk formativ və summativ qiymətləndirməni şorba qiymətləndirməsi ilə müqayisə edərək belə bir nəticəyə gəlmişdir ki, aşpaz şorbanın dadına baxanda bu, formativ qiymətləndirmədir, nə vaxt ki, nahar edib şorbanı yeyir, bu isə summativ qiymətləndirmədir. Başqa sözlə, formativ qiymətləndirmə keyfiyyətin daxili nəzarətini əks etdirir, summativ qiymətləndirmə isə son nəticənin nə dərəcədə yaxşı işlənməsini göstərir” [4, s. 248].

Məktəblilərin təlim nailiyyətlərinin izlənilməsi cox geniş və əhatəli prosesdir. Müasir dövrdə təhsilin keyfiyyətinin yüksəldilməsində qiymətləndirmə mühüm pedaqoji vasitədir. Qiymətləndirmə keyfiyyəti idarə edən əsas amildir. Qiymətləndirmə həm təlim, həm də tərbiyəvi əhəmiyyət daşıyır. Təlim baxımından bilik, bacarıq və vərdişlərin səviyyəsinə qiymətin verilməsində özünü göstərirsə, tərbiyəvi cəhətdən məktəblilərin fəallığına, çalışqanlığına intizamlı olmasına görə pedaqoji ədəbiyyatda özünü göstərir[1, s. 225] .Qiymətləndirmədən nə qədər düzgün isifadə edilsə, dərsdə o qədər çox səmərə əldə etmək mümkündür. Buna görə də müəllim daima öz üzərində işləməli, şagirdlərlə əməkdaşlıq etməlidir. Şagirdlərlə iş zamanı onların müstəqil fikir söyləməsinə, düşünmələrinə, mühakimə sürməyinə, yaradıcılıq bacarıqlarını inkişaf etdirilməsi üçün müxtəlif üsul və vasitələrdən istifadə etmək lazımdır. Bu zaman şagirdin dərsə marağı artır və o, sırf qiymət almaq xatirinə deyil, dərsə həvəs göstədiyi üçün çalışır.

Ədəbiyyat:

1. Abbasov A. Pedaqogika: orta ixtisas məktəbləri üçün dərslik. Bakı: Mütərcim, 2010, 348 səh.
2. Azərbaycan Respublikasının ümumi təhsil sistemində Qiymətləndirmə Konsepsiyası. Bakı. 2009.
3. Cavadov. İ Ümumtəhsil məktəblərində monitorinq və qiymətləndirmə üzrə işin sistemi. Bakı: 2006, 150 səh.
4. Əhmədov H, Zeynalova N. Pedaqogika. Bakı: Elm və təhsil, 2016, 455 səh.

Evaluation of student achievement

Summary

Assessment of student achievement sets goals for improving learning, evaluating progress towards achieving them. Assessment is the process of collecting information about the ability of the student to master knowledge, use them, and draw conclusions. The assessment does not fully reflect the knowledge gained, but it is a reliable and adequate indication of the degree of acquisition.

Оценка успеваемости учащихся

Резюме

Оценка успеваемости учащихся ставит цели для улучшения обучения, оценки прогресса в их достижении. Оценка - это процесс сбора информации о способности ученика овладевать знаниями, использовать их и делать выводы. Оценка не полностью отражает полученные знания, но является надежным и адекватным показателем степени приобретения.

П.Р.Салимханова
Азербайджанский университет языков

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРОГРАММ

Ключевые слова: *информационные технологии, когнитивный процесс, интернет-ресурсы, аудирование, интерактивная доска, электронные ресурсы.*

Açar sözlər*: informasiya texnologiyaları, idrak prosesi, internet resursları, dinləmə, interaktiv lövhə, elektron resurslar.*

Key words: *information technologies, cognitive process, Internet resources, audition, interactive board, electronic resources.*

В настоящее время идет активный процесс информатизации в области образования, который предполагает интенсивное внедрение и применение новых информационных технологий, использование всех средств коммуникаций, способствующих формированию интеллектуально развитой творческой личности, хорошо ориентирующейся в информационном пространстве, готовой к саморазвитию и применению этих знаний в будущей профессиональной деятельности.

Это способствует активизации познавательной деятельности студентов, стимулирует и развивает когнитивные процессы: мышление, восприятие, память.

Термин “мультимедиа” означает: много сред. Такими информационными средами являются: текст, звук, видео. Программные продукты, использующие все эти формы представления информации, называются мультимедийными. Использование мультимедийных средств обучения – закономерный этап развития педагогических технологий.

Неограниченные возможности при изучении иностранного языка дает Интернет, поскольку размеры Интернет-ресурсов безграничны. Глобальная сеть предоставляет неограниченное количество учебного материала, включая любую значимую информацию, страноведческий материал, газетные и журнальные статьи, учебную литературу и т.п. [1, с.12].

Решается целый ряд образовательных задач при изучении иностранного языка на основе материалов, выложенных в сети Интернет: формирование умений и навыков аудирования, чтения, письменной речи, повышение словарного запаса, а также формирование у обучающихся устойчивой мотивации к изучению языка.

Появилось немало ресурсов и сайтов, направленных на расширение словарного запаса обучающихся, повторение и закрепление грамматических правил, предназначенных для просмотра видео на иностранном языке с упражнениями для развития навыков аудирования и др.

В высших учебных заведениях появились интерактивные доски, планшеты. Преподаватели разрабатывают планы уроков, опираясь на новые технологии. "Мультимедиа программы делают процесс обучения иностранным языкам более эффективным, потому что при их использовании стимулируется сразу несколько каналов восприятия, воздействуя на различные виды памяти: зрительную, слуховую, эмоциональную, моторную." [2, с. 109] Новый материал удобно представить в виде презентации или видеоролика. Упражнения студенты могут выполнять на интерактивной доске или за компьютером в классе с помощью сети интернет.

Применение информационных технологий позволяет экономить время на уроке и перенести часть заданий, требующих больших временных затрат, на дом.

Сегодня Интернет размыл информационные границы между государствами, и аудио на иностранном языке стало доступным, а современные компьютерные технологии внесли в аудирование по английскому языку долгожданные новшества. Таким образом, во многих программах, размещенных в Интернете, стала доступной пофразовая синхронизация текста и звука с возможностью проигрывать любую часть текста на выбор. Аудирование по иностранному языку наконец-то начало становиться комфортным и доступным.

В идеале, чтобы слушать иностранный язык онлайн с наибольшей пользой и наименьшей потерей времени, аудио на иностранном языке должно иметь как транскрипт, так и перевод на русский язык.

К более эффективному использованию изучению иностранного языка приводит предоставление следующих возможностей аудирования. Во-первых, для более удобного прослушивания английского аудио необходима синхронизация аудио с текстом и переводом. Во-вторых, помимо самого текста на иностранном языке, следует озвучить каждое отдельное слово в тексте. В-третьих, желательно делать перевод не только текста, но и каждого слова в тексте.

Технические преимущества обучения английскому языку при помощи компьютера: возможность осуществлять технический перевод; использовать программы проверки грамматики и орфографии; использование мультимедиа, интерактивного видео при обучении устной речи. Графические возможности компьютера выделяют этот метод обучения на фоне традиционных и позволяют реализовать принцип наглядности обучения. Образовательное значение компьютерных сетей, как локальных, соединяющих

несколько машин в одном учебном заведении, так и глобальных, объединяющих миллионы пользователей по всему миру, практически неоценимо.

Не меньшее влияние при изучении иностранного языка Интернет оказывает на формирование у студентов устойчивой мотивации к изучению языка.

В соответствии с классификацией Е.И. Пассова, различают внешнюю и внутреннюю мотивацию при изучении иностранного языка [3, с. 8].

К внешней мотивации относятся так называемая широкая социальная мотивация, а также личностная мотивация, связанная с перспективой развития личности. Как показывает исследование мотивации изучения иностранного языка в учреждении высшего профессионального образования Т.С.Петровской и И.Е. Рымановой [4, с. 32], 34% респондентов указали на потенциальную возможность в будущем общаться по профессиональным вопросам с иностранными коллегами посредством Интернета. Этот фактор относится к мотивации, связанной с перспективой развития личности, а именно, к формированию и развитию профессиональных компетенций.

Однако, на мой взгляд, больший интерес вызывает внутренняя мотивация, к которой относятся коммуникативная мотивация, а также мотивация, порождаемая собственно учебной деятельностью (операционно-инструментальная мотивация) [1, с. 22].

Результаты того же исследования Т.С.Петровской и И.Е. Рымановой [4,с.22] показали, что в рамках коммуникативной мотивации решающую роль играет общение с использованием современных информационных технологий (чатов, форумов, электронной почты и т.д.). На эту составляющую коммуникативной мотивации при изучении иностранного языка указали 55% респондентов. В аспекте операционно-инструментальной мотивации 58% опрошенных изучают иностранный язык для того, чтобы иметь возможность ознакомиться в Интернете на языке оригинала с научными текстами и статьями по своей специальности, представленными в большем количестве на иностранном языке.

В связи с этим, исследованием установлено, что студенты часто останавливают свой выбор на элективных курсах, а именно, курсах профессионального иностранного языка. К тому же, наличие в образовательном учреждении зон WiFi также создает благоприятные и привлекательные условия для изучения английского языка.

Как отмечает Свиридон Р. А. "задания (с применением информационных технологий) способствуют приобретению культурологических знаний, формированию элементов глобального мышления и устойчивой мотивации познавательной деятельности", они "не только способствуют формированию и развитию определённых навыков и умений в области иностранного языка, но и формируют культуру общения обучаемых, как на родном, так и на иностранном языках в целом." [5, с. 109]

Согласно исследованиям [6, с.16], использование смешанного обучения (blended learning) является эффективным при изучении иностранного языка на старших курсах, так как оно приводит к оптимизации учебного процесса при занятости студентов выполнением проектов и изучением дисциплин по прямой специальности, дает возможность эффективной организации их самостоятельной работы с помощью информационных технологий и электронно-коммуникационных учебных оболочек.

Помимо развития языковых компетенций, оно привело к повышению мотивации изучения языка, степени самостоятельности студентов. Таким образом, использование информационно-коммуникативных технологий и сети Интернет педагогически целесообразно, приводит к оптимизации процесса образования.

Практика показывает, что применение информационных технологий на занятиях способствует росту заинтересованности и мотивации студентов, развивает их творческие способности, ведет к поиску нестандартных решений. Многие студенты отметили, что благодаря виртуальному взаимодействию улучшились не только иноязычные навыки и умения, но также повысилась компьютерная грамотность, они узнали о многих интересных сайтах и инструментах, например, таких как: Quizlet.com, Prezi.com, Power Point, Youtube, эти и многие другие сайты позволяют студентам создавать нестатичные презентации, которые можно сопровождать видео и записью аудио, а также заучивать слова на любом иностранном языке с помощью создания собственных словарных карточек, из которых на сайте генерируются упражнения, игры и тесты.

Применение информационных технологий, безусловно, позволяет повысить эффективность занятий, перенести часть работы во внеурочное время, оперативно реагировать на вопросы студентов и решать возникающие проблемы. "Использование компьютерных технологий приближает обучение к реальной жизни, помогает использовать увлечение студентов компьютерной деятельностью в повышении их интереса к изучению иностранных языков. Мультимедиа технологии представляют собой несомненную новизну и позволяют внести положительные изменения в традиционный процесс обучения иностранным языкам." [1, с. 109] Но информационные технологии не могут заменить весь процесс обучения, это только дополнительный инструмент, используемый не вместо, а вместе с традиционными методами.

Литературы:

1 Peachey N. Web 2.0 Tools for teachers,2012

2Белокопытова М. Ю. Роль ИКТ в обучнии иностранным языкам на неязыковых факультетах // Современная наука: актуальные проблемы и пути их решения. 2013. №3. С. 109-112.

3 Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. Серия: Библиотека учителя иностранного языка. - М.: Просвещение; Издание 2-е, 1991.

4 Петровская Т.С., Рыманова И.Е. Мотивация изучения английского языка студентами технического вуза при смешанном обучении Филологические науки. Вопросы теории и практики Тамбов: Грамота, 2014. № 7 (37): в 2-х ч. Ч. I. C. 152-154. URL: www.gramota.net/materials/2/2014/7-1/43.html

5 Свиридон Р.А. Интенсификация обучения иностранным языкам с использованием ИКТ // Современные тенденции в преподавании иностранных языков в неязыковом вузе. 2014. №8. С. 106-112.

6 Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation / ed. by B. Tomlinson, C. Whittaker. London: British Council, 2013. 252 p. URL: http://englishagenda.britishcouncil.org/sites/ec/files/D057_Blended%20learning_FINAL_WEB%20ONLY_v2.pdf

Multimediya proqramları əsasında xarici dillərin tədrisi

Xülasə

Məqalədə xarici dillərin öyrənilməsində İKT vasitələrinin effektivliyi, eyni zamanda bu yeniliklərin gələcəkdə gənc mütəxəsislərin yetişməsinə müsbət təsiri tədqiq olunur. Komputer texnologiyaları demək olar ki, bütün fənlərin tədrisində istifadə olunur. Onlar yeni informasiya mənbələrinə yol açır, sərbəst işləri daha səmərəli edir, yaradıcılıq üçün, prefesional vərdiş və bacarıqların toplanması və möhkəmləndirilməsi üçün yeni imkanlar verir, ümumiyyətlə tədrisin yeni forma və metdolarını tədbiq etmək imkanı yaradırlar.

Xarici dil müəllimlərinin, ələxsus ingilis dili müəllimlərinin bu texnoloji imkanları yüksək qiymətləndirməsi daha məqsədə uyğun hesab olunur. Çünki, bu, sadəcə müasir texniki vasitələr demək deyil, tədrisin yeni forma və metodikasıdır, tədris prosesinə yeni yanaşma deməkdir. Tədrisdə multimedia vasitələrinin istifadəsi tələbəyə fərdi yanaşmanı, tələbələrin xüsusiyyətlərini və meyllərini nəzərə alaraq tədrisin fərdiləşməsini və fərqlənməsini təmin edir. Komputer proqramlarından istifadə edərək xarici dilləri öyrənmək tələbələr arasında böyük maraq doğurur.

The use of multimedia programs in foreign language teaching (FLT)

Summary

This article considers a question of efficiency of implementation of Multimedia and Computer Assisted programs in learning of foreign languages and also about what positive impact these innovations have on process of formation of the future young specialists.

Computer technologies are used in training in almost all areas, open access to new sources of information, increase efficiency of independent work, give new opportunities for creativity, finding and fixing of professional skills, allow realizing essentially new forms and methods of training. Quite naturally, as teachers of foreign languages, especially English appreciated their potential.

Because, it is not only modern technical means, but also new forms and methods of teaching, new approach to training process. Use of multimedia tutorials helps to realize the personal focused approach in training, provides individualization and differentiation of training taking into account features of children, their level of proficiency, tendencies. The learning of foreign languages by means of computer programs attracted huge interest of students.

A.S.Musayeva
Baku slavic university

DEVELOPİNG STUDENTS' WRİTİNG SKİLLS BY EVALUATİNG

Açar sözlər: *yoxlayan, yazılı tapşırıq, yoxlama prosesi, müəllimlər, rəy, əsas, məqsədəuyğunluq, təhlil*
Key words: *evaluator, writing assignment, evaluating process, assessment, learners, instructors, feedback, reliability, validity.*
Ключевые слова: *проверяющий, письменное задание, процесс оценки, учащиеся, преподаватели, отзыв, обоснованность, правомерность, анализ (оценивание)*

Instructors frequently consider evaluation as an unpleasant assignment with the potential to ruin the relationship they have established with their trainees and the confidence trainees have acquired in their writing. But assessing student performance is an important factor of teaching, a formative process closely connected with planning, design, and instructing methods explored by many researchers and to the issues of instructor feedback. Evaluating is not simply a matter of setting exams and giving marks. Scores and assessment response contribute extremely to the learning of individual students and to the improvement of an efficient and reciprocal writing course. Consequently, comprehending evaluating processes is crucial to ensure that teaching is having the desirable influence and that learners are being evaluated in a just way. Without the information got from assessments, it would be hard to determine the gap between learners' current and goal performances and to assist them to improve.

Needs analysis, course design, materials choice and assessment are not separate, linearly related activities but produce phases that coincide and affect each other. Therefore, evaluation supplies information that can be used to demonstrate student improvement, determine shortages, offer instructional solutions, and assess course efficiency. It is explored the main practical issues that instructors run across when making decisions about assessing written work, in particular:

- Goals of evaluating
- Validity and reliability issues
- Building evaluating assignment
- Approaches to scoring
- Reducing student concern
- Portfolio assessment

Assessment is related to the variety of methods used to get data on a student's language skills or achievement. It is thus an umbrella term which includes various practices as single class tests, short essays, long project reports, writing portfolios, or large-scale standardized examinations. Although we focus on classroom tasks, it is worth shortly touching upon the TOEFL (Test of English as a Foreign Language) and IELTS (International English Language Testing System) exams because of their importance in the evaluating of English writing. TOEFL is a standardized exam of proficiency admitted in 180 and widely used for enrollment to US universities. It examines listening, reading, and structure using a multiple choice format and includes a half an hour written paper (Test of Written English) that requires examinees to provide a 250-word essay. Scripts are scored by two independent markers on a five-point scale. IELTS is taken by about one million applicants every year for immigration and professional purposes and university enrollments. All candidates do the same listening and speaking modules and choose either "general training" or "academic" reading and writing sections. The writing module consists of two essays (150 words and 250 words) in an hour period of time. The exam aims to provide a profile of an examinee's English language proficiency and each skill is evaluated by a nine-point band scale. More details of the test formats, sample questions, test venues, and preparation materials are available from different sources such as books, textbooks, websites, courses.

In the classroom, any evaluation can be formative – constructed to define a student's strengths and weaknesses to effect remedial action, or summative – regarded with "summing up" how much a student has learned at the end of a course. So while the results of the former response to instruction, the latter provide data on individual performance or program achievements. There are five main causes for assessing students:

1.Placement: To supply data that will help to place students to appropriate classes. Effectiveness in administering and marking is commonly given high importance as mistakes can usually be rectified later. These tests may also serve a diagnostic function.

2. Diagnostic: To determine learners' writing strengths and weaknesses. Typically used as part of a needs evaluation, this kind of exam can also determine areas where remedial action is required as a course progresses, helping instructors plan and arrange the course and inform students of their achievements.

3. Progress: To help learners to produce the writing progress they have made in their course. These assessments are based on a distinct signing of what they have gained, testing genres that have been the goal of the course. The results should show progress rather than failure and are often used to make decisions for course developments.

4.Performance: To give information about learners' skills to perform particular writing tasks, usually connected with known academic or workplace requirements. These use "real-life" performances as a measure and typically search to pattern non-test contexts. The extent to which these tests can approximate real-world setting depends on how far target performance can be clearly classified.

5. Proficiency: To estimate a learner's general level of competence, usually to produce certification for employment, university study, and etc. Unlike achievement tests, these are based on a particular writing course, nor are they like performance tests in evaluating particular writing abilities. Instead they aim to give a general idea of skills frequently standardized for global use.(e.g. ,TOEFL or IELTS).

While these wide classifications represent the major factors for fulfilling evaluation, instructors use evaluations to stimulate their students to work more diligently or to feel motivated about their progress, to provide practice for local and international tests, to collect information about what to instruct next, and to assess the achievements of their methods, assignments, or materials. "Writing evaluation therefore has clear pedagogic objectives as it can directly have an impact on teaching and promote student achievement, while informing teachers of their own effectiveness and the influence of their courses. This effect is usually called washback: "the effect a test has on the teaching environment which has preceded it"(Hamp-Lyons, 1991).

The characteristics that most influence the importance of an evaluation measure are validity and reliability, that is, an exam should do what it is meant to do and it should do consistently.

A writing evaluation assessment is regarded reliable if it measures consistently, both in terms of the same learner on various occasions and the same assignment across different raters. It thus involves minimizing variants in scores caused by factors unrelated to the exam. Many factors can affect a writer's task implementing. These include the conditions under which exams are taken, the instructions given to learners , the genre, the time of day, and so on. Writing is a complex activity in which the writer uses a range of knowledge and abilities and this complexity makes it different that the same individual will do equally well on different occasions and assignments. So while differences in the same person's grades might reveal specific strengths and weaknesses, there is a need to restrict statements about a learner's writing skills to what has actually been evaluated. Hughes states that reliability of performance can be achieved through producing a necessary amount of samples, restricting the candidate's selection of topics and genres, giving clear assignment instructions, and providing students are familiar with the evaluation format.

The second factor of reliability concerns the consistency with which learner writing is evaluated and this is potentially full of problems as evaluation involve subjective judgments.

This typically means two main issues:

- All evaluators should accept the rating of the same learner implementation
- Each evaluator should evaluate the same task in the same way on different occasions

Instructors are often the only assessors of their learner's writing and so they wish to feel confident that they are feedbacking consistently across learner scripts and that other instructors would assess the performance in the same way. Luckily, nevertheless, evaluators may be influenced as much by their own cultural contexts and experiences as by diversities in writing quality. Even where texts are double assessed, studies have discovered that assessors can distinguish in what they search in writing and the standards they appeal to the similar text. Novice assessors, for example, tend to concentrate much more on grammatical accuracy and local mistakes which are considered to be highly visible.

To sum up , the most efficient evaluations will:

- Demand multiple writing samples of topics and genres from the course(performance reliability).
- Have mechanisms for distinct and consistent grading across text and raters (grading reliability)
- Provide chances for writing which are as much like the real skill required as possible by reflecting the originality of target contexts (face and content validities)
- Produce results that widely match learners' implementations in other exams (criterion validity)
- Only evaluation abilities that are part of the concentration ability/skill (construct validity)
- Guarantee that effects are used ethically in the treatment of learners/instructors (consequential validity)

Развитие навыков письма студентов с помощью оценивания

Резюме

Развитие навыков письма является одним из основных аспектов при теста на получение сертификата, подтверждающего уровень знания языка для прохождения обучения за рубежом (IELTS, TOEFL). Таким образом, при развитии навыков письма у учащихся преподавателю следует тщательно обдумать оценочную систему, так как неправильный подход и оценивание работы могут повлиять на отношение учащихся к урокам ,и , более того, мотивации , а также эффективности данных занятий. Каждый преподаватель может разработать свою систему оценивания исходя из индивидуальных способностей своих учащихся. В статье приводятся образцы оценивания эссе.

Qiymətləndirmə yolu ilə tələbələrin yazı bacarıqlarının inkişafı

Xülasə

Yazı vərdişlərinin inkişafı dil öyrənilməsində, həmçinin ingilis dilinin öyrənilməsində əsas aspektlərdəndir. Bundan əlavə yazılı şəkildə öz fikirlərini ifadə etmək qabiliyyətinin yoxlanılması xaricdə dil təhsili haqda sertifak üçün verilən imtahanın (IELTS, TOEFL) vacib mərhələsini təşkil edir. Bu səbəbdən müəllim qiymətləndirməni çox dəqiq aparmalıdır. Çünki bu amil güclü motivasiya olaraq dil öyrənənlərin sonrakı mərhələlərdə tədrisə yanaşmasına ciddi təsir göstərir. Hər bir müəllim tələbələrin fərdi imkanlarını nəzərə alaraq öz qiymətləndirmə sisitemini yarada bilər

T.Quliyeva
Azərbaycan Dillər Universiteti

TƏLİMDƏ PROBLEMLİ SİTUASİYADA TƏLƏBƏLƏRİN MÜSTƏQİLLİYİ

Açar sözlər: *problemli situasiya, təlim, müstəqilik, öyrədiləcək material, qavrama mərhələsi, evristik müsahibə*
Ключевые слова: *проблемная ситуация, обучение, независимость, обучаемый материал, степень понемания, эвристический интервью*
Key words: *problematic situation, education, autonomy, educated material, level of understanding, heuristic interview*

Problem situasiyası tələbənin çətinliyə düşməsi çıxılmaz vəziyyətdə qalmasıdır. Problem isə çətinliyin konkret surətdə nədən ibarət olmasını, naməlumun (axtarılanın) tələbə tərəfindən dərk edilməsidir. Problemin həlli dərkolunmuş çətinliyin aradan qaldırılması, qarşıya çıxan naməlumun cavabının tapılmasıdır. Problem olan yerdə həmişə problem situasiyası da vardır: əgər tələbə çətinliyin nədən ibarət olduğunu bilirsə, deməli əvvəlcə çətinliklə üz-üzə gəlmişdir. Lakin problem situasiyanın yaranması hələ qoyuluşu deyildir. Şagird yalnız siatuasiyanı dərk etməklə gördüyü və eşitdiklərini keçmiş biliklərlə müqayisə etməklə məchulu ayırd edir. Problemi və onun həlli yollarını müəyyən edir.

Təlimdə qoyulan problem süni olmamalı, öyrədilən materialın məzmunundan təbii surətdə irəli gəlməlidir. Əgər öyrədilən materialda xeyli yeni anlayış və faktik məlumat vardırsa, bu vaxt onu problemli təlimi lüzumsuzdur. Çünki təlim tələbələrin yaradıcı qabiliyyətlərini inkişaf etdirməklə yanaşı, onlara faktik bilik də verməlidir. Tələbənin faktik biliyi, faktik məlumatı yoxdursa, onun zehni qabiliyyətinin inkişafı haqqında danışmağa dəyməz.

Problemi təlimin səmərəli tətbiqi biinci növbədə müəllimin özündən asılıdır. Bu işdə yaxşı nəticə əldə etmək üçün o, ayrı-ayrı mövzuların və habelə dərslərin planlaşdırılmasında aşağıdakı şərtlərə əməl etməlidir: problemli təlimin tətbiqi ilə keçiriləcək dərsləri müəyyənləşdirməli; hansı dərsdə və hansı mərhələdə hansı problem situasiyasının yaradıcılığını dəqiqləşdirməli; problemin həllində qarşıya çıxan çətinlikləri və onların aradan qaldırılma yollarını tapmalı; lazım olacaq əyani, didaktik və habelə texniki vasitələri hazırlamalı mövzunu öyrənməmişdən əvvəl və ya sonra evə veriləcək təcrübi- tədqiqi çalışmalar hazırlamalı, tələbələrin təcrübə aparmaqla tapa biləcəkləri qanunauyğunluqları seçməli, bu işda onlara mərhələlərlə köməyin sistemini işləməli; hər bir problemin həlli üçün lazım olacaq keçmiş biliklərn müəyyənləşdirib təkrar planına daxil etməli; hər dərs üçün özünün fəaliyyəti ilə tələbənin fəaliyyətini ayrı-ayrılıqda planlaşdırmalı; öyrədiləcək materiala aid maraqlı faktları olan ədəbiyyat siyahısı tərtib etməyi tələbələrə məsləhət görməlidir.

Təlimin göstərilən bütün ünsürləri (mənimsəmənin mərhələləri) prosesində problem situasiyası olar və lazımdır. Belə ki, qavrama mərhələsində müəllim hadisələr səviyyəsində problem situasiyası yaradır.

Təlimin marağının inkişaf etdirilməsi. Tələbənin təlim marağının inkişaf etdirmək üçün onda daxili tələbat yaratmaq lazımdır. Ən mühüm təlim motivi məhz mənəvi tələbatdan ibarət olmalıdır. Bəs motiv nədir? Motiv stimulun şüurda əks olunmasıdır. Stimul obyektiv, motiv subyektiv hadisədir. Nə üçün oxumaq? Nə üçün çalışmaq? suallarının cavabı həmişə motivlə bağlıdır. Motivlər isə müxtəlif və rəngarəngdir. Elə tələbə var ki, təriflənməyi sevir və buna görə də yaxşı oxumağa səy edir; elə tələbə var ki, müəllimə hörmət edir və onu sevdiyi üçün yaxşı oxuyur; elə tələbə var ki, bu və ya digər fəndən xoşu gəlir, ona görə də həmin fənnə xüsusi hazırlaşır; elə tələbə var ki, valideynlərindən qorxduğu üçün oxumağa can atır və s.

Çətinliyin həllindən, əməyin nətiçəsindən həzz almaq.

Əməyin (oxumağın) ictimai mənasını dərk etmək.

Bilik, bacarıq və vardişin əhəmiyyətini başa düşmək.

Bilikdəki kəsiri anlamaq və onu aradan qaldırmağa can atmaq.

Həyatda öz yerini düzgün müəyyənləşdirməyə səy göstərmək.

Təlim marağı tələbənin təlim materialına, öyrənilən biliklərə fərdi münasibətidir. Bu marağın yaranmasında və inkişafında müəllimin mühüm rolu vardır. «Meyl» anlayışı isə tələbənin fənnə, biliyə yox, müəyyən fəaliyyət sahəsinə olan münasibətidir. Maraq - tələbənin fikrinin fənninə, biliyə doğru istiqamətləndirilməsidir. Bilik əldə etmək, fənni öyrənmək arzusu isə artıq onun tələbatı deməkdir. Müəllimin təlimin imkanlarından çıxış edərək yaratdığı maraq o zaman səmərəli olur ki, o, daxili tələbat yaratmağa gətirib çıxarsın. Nəticə etibarilə maraq aşağıdakı ardıcıllıqla tələbə şəxsiyyətinin ayrılmaz cəhətlərindən birinə çevrilməlidir: tanıma refleksi («bu nədir?» sualına cavab axtarmaq)-həvəs (hər şeyi bilməyə can atmaq)-təlim marağı (fənnə, biliyə münasibət bəsləmək) -idrak marağı (həyatın sirlərini öyrənməyə can atmaq) - meyl (müəyyən fəaliyyət sahəsini seçmək).

İzah metodu. Bu metodun vəzifəsi qavranılmış materiala və əldə edilmiş biliklərə əsasən tələbələrdə düzgün elmi məfhumlar formalaşdırmaqdan, səbəb-nəticə əlaqələrini başa salmaqdan ibarətdir. Ümumiyyətlə izah elmin başlıca funksiyasıdır, təlimdə isə əsas metodlardan biridir. Təlimi izah ilə elmi izah arasında kı, münasibətə nəzər salaq. Elmdə izah – öyrənilən obyektin mahiyyətini açır; məlum qanunlar arasında yeni qanunların müəyyənləşdirilməsinə xidmət edir. Qneseoloji baxımdan təlimin izahının funksiyası elmi izahın funksiyasına uyğun gəlir: Müəllim izahın köməyilə mahiyyəti başa salmalı, tələbələri məlum biliklər zəminində yeni biliklər əldə etmələrinə nail olmalıdır. «İzah» anlayışının qneseoloji, məntiqi vo psixoloji aspektləri vardır. Qneseoloji aspekt məhz onun mahiyyətini açmağa xidmət edir. İzah öyrənilən obyektin dərk olunmuş əlamətləri ilə elmin məlum qanunları arasındakı əlaqənin ifadəsidir.

Tələbənin bildiyi anlayışlar yeni faktların izahı üçün vasitə yerində çıxış edir. Həm elmdə, həm də təlimdə nəzəri müddəalar külli miqdarda faktik material zəmininidə deyil, müəyyən çərçivədə götürülmüş material əsasında irəli sürülür.

Mütəxəssislər «anlama» anlayışı tədqiq etmiş və 4 hissəyə bölmüşlər: anlamama, az anlama, anlama, tam anlama. Məsələn, anlama belə göstərilir: tələbə zahiri əlamətlərdən daxili əlaqələrə keçir; konkret faktlardan çıxış edərək mühüm əlaqələri qeyri-mühüm əlaqələrdən seçə bilir. Tam anlama belə izah edilir: tələbə tək-tək faktlar əsasında ümumi qanun formulə edə bilir; mühüm əlaqələri sübut edə bilir.

Antologiya (varlığın inkişaf qanunları) və qneseologiya (idrakın inkişaf qanunları) problemlərini tədqiq edən mütəxəssislər belə bir nəticəyə gəlmişlər ki, induktiv metod təkcədə, ayrıcada, xüsusidə ümuminin tapılmasına, meydana çıxarılmasına xidmət edir. Deduktiv metod isə öyrənilmiş ümumi əlamətin köməyi ilə xüsusinin daha dərindən dərk olunmasına gətirib çıxarmalıdır. Deməli, həyatın dərk olunması xüsusidən ümumiyə, eləcə də ümumidən xüsusiyə istiqamətində, induksiya ilə deduksiyanın qarşılıqlı əlaqəsi şəraitində cərəyan edir. Bunlar vahid idrak prosesinin iki tərəfi, iki cəhəti kimi qiymətləndirilməlidir.

Evristik müsahibə. Müəllim Feli sifətlər mövzusunu keçərkən tələbələrin qarşısına suallar qoyur: ağlayan uşaq / ağlağan uşaq birləşmələrindəki «ağlayan» və «ağlağan» / sözlərinin qrammatik fərqi nədən ibarətdir? Tələbələr «feldən düzələn sifətlər» mövzusunu keçərkən öyrənmişlər ki. «ağlağan» sözü sifətdir. Ona görə də bu sözün sifət olmasını deyir, lakin «ağlayan» sözünün hansı nitq hissəsinə aid edildiyini şərh edə bilmirlər. Müəllim 2-ci sual verir: bu sözlərdən hansını inkar formasında işlətmək olar? (ağlayan-ağlamayan). 3-cü sualı ma inkar şəkilçisi hansı nitq hnssəsinə artırılır? (felə). 4-cü sual: bu sözlərdən hansı felin əlamətini daşıya bilir? (ağlayan). 5-ci sual: bu sözlərin sintaktik funksiyası nədir? (hər ikisi cümlənin təyinidir).

Müəllim-deyir: deməli, bunların oxşar hər ikisi təyin yerində çıxış edir, hər ikisi təyin etdiyi sözdən əvvəl gəlir: Fərqli cəhətləri isə ondan ibarətdir ki, biri fel əlamətinə malikdir, digəri yox, elə sözlər vardır ki, onlar həm felin həm də sifətin əlamətini əks etdirə bilir. Kim deyər yazılmış məktub, yazdığım məktub, yazılan məktub, birləşmələrindəki felə və sifətə oxşar əlamətlər hansılardır?

1-ci tələbə-yazılmış sözü keçmiş zamana aid olduğu üçün feli oxşardır, təyin olduğu və sifətin sualına cavab verdiynnə görə sifətlə oxşarlıq təşkil edir.

2 ci tələbə-yazdığım sözü də eyni əlamətə malikdir.

3 cü tələbə-yazılan sözü indiki zamanı bildirir (felə oxşar cəhəti), təyindir və hansı? sualına cavab olur (sifətə oxşar cəhəti).

M.-həm felin, həm də sifətin əlamətini daşıyan bu cür sözlərə, (fe'ldən düzələn sifətlərdən fərqli olaraq), fe'li sifət deyilir. İndi özünüz elə feli sifətlər deyin ki, onlar felin müxtəlif əlamətlərini (zaman, inkar, təsdiq, təsir kateqoriyası, növ və s.) əks etdirsin.

Göründüyu kimi, müəllim tələbələrin mövcud biliklərinə istinad edərək onların qarşısına düşündürücü suallar qoyur, tələbələr suallara cavab verməklə tədricən yeni mövzunu mənimsəməyə doğru irəliləyirlər. Evristik müsahibənin mahiyyəti də məhz bundan ibarətdir. Belə ki, tələbələr müəllimin rəhbərliyi ilə zehni axtarışlara qoşulur, yeni biliyi müstəqil yolla mənimsəyirlər.

Göründüyü kimi, evristik müsahibə zamanı həm müəllim, həm də tələbə fəal olur. Ümumiyyətlə, müsahibənin bütün növləri üçün əsas əlamət odur ki, bu zaman təlim dialoq forma- sında, sual-cavab şəklində cərəyan edir. Sual-cavab isə məqsəd və məzmundan asılı olaraq müxtəlif növlərə bölünür: bərpaedici müsahibə, evristik müsahibə və təkrarlama müsahibəsi. Bərpaedici müsahibə keçilmiş materialı tələbələrin yadına salmaq və onları yeni mövzunu mənimsəməyə hazırlamaq məqsədi ilə tətbiq olunur. Müsahibənin bu növü təkrarlama müsahibəsi ilə çox oxşardır. Başlıca fərq ondan ibarətdir ki, təkrarlama müsahibəsi dərsin tipindəi asılı olaraq xüsusi metod yerində çıxış edə bilir, bərpaedici müsahibə isə özünü daha çox priyom şəklində göstərir, yeni biliyin verilməsində başlanğıc mərhələ kimi təzahür edir. Evristik müsahibə, müsahibənin digər iki növündən fərqli olaraq, yeni bilik vermək üçün tətbiq edilir.

Evristik müsahibə metodu çox qədim tarixə malikdir. Tədqiqatçılar onu qədim yunan filosoflarından olan Sokratın adı ilə bağlayırlar (bu metoda bəzən Sokrat metodu da deyilir. Sokrat öz yetirmələrinə biliyi hazır şəkildə verməmiş onları düşündürücü sualların köməyilə həqiqəti dərk etməyə doğru istiqamətləndirmişdir. Şagird suala səhv cavab verəndə Sokrat səhvi düzəltmir əlavə suallar vasitəsilə suala düzgün cavabın verilmədiyini başa salırmış. Sokrat öz metodunu belə xarakterizə edirmiş: Doğum prosesində qadın necə əziyyət çəkirsə təlim prosesində də mənim tələbərim eləcə əziyyət çəkirlər. Mamaça uşağın doğulmasında hansı funksiyanı yerinə yetirirsə, mən də təlimdə həmin funksiyanı icra edirəm. Fikir həyat həqiqətləri mənim beynimdən çıxıb tələbələrin beyninə dolmur, əksinə, bilik onların öz beynindən hasil olur. Mən yalnız kömək edirəm.

Sokratın verdiyi təlimin mahiyyəti bundan ibarət idi: didaktik vəzifə irəli sürülür, həmin vəzifə tələbələrin diqqətini cəlb edirdi. Sonra müəllim öz suallarının və gətirdiyi nümunələrin köməyi ilə fikrin inkişafını istiqamətləndirir, alınan cavablar isə tələbənin düşüncə tərzi, fikrin real inkişafı haqqında müəllimə lazımı informasiya verirdi. Burada müəllimin məqsədi, yəni irəli sürülmüş didaktik vəzifə tələbənin öz məqsədinə (öyrənmə vəzifəsinə) çevrilir, müəllimlə tələbə arasında fəal əlaqə yaranır, tələbənin idrak fəaliyyəti müəllimin sualları vasitəsilə idarə olunurdu. Beləliklə, tələbə ziddiyyətləri dərk edir, materialı şüurlu surətdə başa düşürdü. Elə ki, məktəb kilsənin ixtiyarına keçdi, onda evristik təlimi doqmatik təlim əvəz etdi: idrak vəzifəsi yerinə təlim tapşırığı ortaya çıxdı, müəllimin sualları öyrətmə vasitəsi olmaq fuiksiyasını itirib, nəzarət vasitəsinə çevrildi. Artıq tələbə axtarışlara

qoşulmaq əvəzinə, əzbərçiliyə meyl göstərdi. Bir sözlə, evristik müsahibənin əvəzinə sual cavab müsahibə meydana gəldi.

Evristik müsahibə dövründə biliyin yoxlanılmasına xüsusi vaxt sərf etmək lazım gəlmirdi, gündəlik təlim prosesində əks-əlaqə güclü idi və hər şey müəllimə aydın olurdu. Sual cavab müsahibə dövründə isə bilik tələbənin fəal iştirakı şəraitində mənimsənilmədiyindən müəllim biliyi yoxlamaq üçün xüsusi vaxt sərf etməyə məcbur oldu. Tələbənin fəallığının ortadan çıxması ilə əlaqədar olaraq onun təlim marağı azaldı və zorla oxutmaq (cəzalandırmaq) təlim motivinə çevrildi.

Evristik müsahibənin doqmatik təlimlə əvəz olunması xeyli davam etmiş, evristik müsahibədən uzun müddət təlimdə istifadə edilməmişdir. Evristik müsahibədən 50 ci illərin sonlarından başlayaraq geniş şəkildə istifadə olunur.

Hazırda təlim prosesində evristik müsahibə ilə problemli təlim bir birindən çətin fərqləndirilir, onların spesifik əlamətləri bəzən nəzərdən qaçırılır, bu da təsadüfi deyil hər iki anlayışın arasında oxşar cəhətlər çoxdur. Hətta pedaqogika tarixində elə şəxslər olmuşdur ki, evristik müsahibəni problemli təlimin xüsusi halı kimi şərh etmişdir. Məsələn, M.İ. Denkov "pedaqogika kursu" kitabının birinci hissəsində təlim metodlarını uç yerə bölmüşdür: doqmatik metod; genetik metod; Sokrat metodu. Müəllifin izahından məlum olur ki, o, genetik metod dedikdə məhz problemli təlimi nəzərdə tutur. Söhbət Sokrat metodundan gedərkən müəllif yazır: bu, genetik metod elə bir xüsusi halıdır ki, burada təlim işi dialoq şəklində cərəyan edir. İstər evristik müsahibədə, istərsə də problemli təlimdə tələbələrin daha fəal olmaları, onların idrak qabiliyyətlərinin inkişaf etdirilməsi, hər iki halda düşündürücü suallardan geniş istifadə olunması kimi bir sıra oxşar cəhətlər göstərilən anlayışların dəqiq fərqləndirilməsi işini xeyli çətinləşdirir. Bəs bunların başlıca fərqi nədən ibarətdir?

Hər şeydən əvvəl, onu qeyd etməliyik ki, evristik müsahibə prosesində tələbənin əldə etdiyi yeni bilik əvvəlki biliklərin təbii davamı kimi meydana çıxır; burada müəllim elə suallar verir ki, tələbələr həmin suallara cavab vermək imkanına malik olurlar. Ona görə də irəli sürülmüş suala tələbədən cavab almaq zəruri olur. Problemli təlimdə irəli sürülən suala tələbə heç də həmişə cavab verə bilmir, burada tələbədən hökmən cavab almaq zəruri olmur. Məqsəd tələbəni müəyyən çətinliyə salmaqdan, məlum biliklərlə yeni veriləcək bilik arasında ziddiyyət yaratmaqdan, beləliklə də, tələbələrdə yeni materialı mənimsəmək üçün mənəvi tələbat yaratmaqdan ibarətdir. Tələbənin şüurunda ziddiyyətlərin toqquşması problemli təlimin ən xarakterik cəhətlərindən biridir. Evristik müsahnbədə belə ziddiyyətlərin olması vacib deyildir və buna ehtiyac da yoxdur. Elə bu səbəbə görə də problemli təlimdə irəli sürülən suallara tələbələr, bir qayda olaraq, cavab verə bilmirlər, məsələnin mahiyyətini çox vaxt müəllim özü şərh etməli olur. Evristik müsahibədə isə tələbənin suala cavab verməsi vacibdir, o, bunu bacarmalıdır. Deyilənləri aydınlaşdırmaq üçün bəzi misalları nəzərdən keçirək.

İndi problem suallarla evristik müsahibədəki suallara bir də nəzər salaq: problem suallar ziddiyyət yaradırdı, evristik suallarda belə ziddiyyət görmürük; problem suallar tələbələri çətinliyə salırdı, evristik suallarda həmin çətinliyi görmədik; problem sualların cavabını müəllim izah edirdi. Evristik suallara tələbələr cavab verdilər; problemli təlim dialoq şəklində cərəyan etmirdi, evristik müsahibədə söhbət əvvəldən axıra qədər sual-cavab şəklində davam etdirildi.

Praktik bacarıq və vərdişlərin formalaşdırılmasına xidmət edən vasitələrdən biri də təlim çalışmalarıdır. Bura şifahi çalışmalar (mətni əzbərləmək, səlis danışmaq,) yazı işləri (üzdənköçürmə, imla yazılar, ifadə və inşalar. Çalışmaların düzgün təşkili bacarıq və vərdişlər formalaşdırmaqa xidmət edir.

Təlim prosesində heç bir metodu təklikdə başqalarından tam təcrid olunmuş şəkildə tətbiq etmək mümkün deyildir. Müəllim bu metodları təklikdə tətbiq etməyə can atarsa istədiyinə əsla nail ola bilməz. Dərsdə metodlar qarşılıqlı əlaqəyə girir; bu zaman onlardan biri vaxt etibarilə daha çox yer tutur və metod olmaq xüsusiyyətini mühafizə edir, digər metodlar yardımçı mövqeyə keçir və müvəqqəti olaraq metod olmaq əlamətini itirib priyomlara çevrilir. Metodlardan birinin yerinə görə müstəqilliyini saxlaması başqalarının onunla əlaqə şəraitində priyoma çevrilməsi bu iki anlayışın yəni "metod və priyom" anlayışlarının dialektikasını bir birindən keçə bilməsini sübut edən real faktdır.

Təlim metodlarının qarşılıqlı əlaqədə fəaliyyət göstərməsini, bu əlaqənin təlimin keyfiyyətinin yüksəldilməsindəki rolunu başa düşmək üçun ayrılmış tədqiqatların nəticələri qənaətbəxşdir.

Xarici dilin tədrisinin məqsədi tələbələrin təfəkkürünü inkişaf etdirməkdir. Hər bir fənnin tədrisi tələbələrdə məntiqi təfəkkürün inkişafı məsələsini qarşıya məqsəd kimi qoyur. Xarici dilin öyrənilməsinin də məqsədlərdən biri tələbələrdə məntiqi təfəkkürü inkişaf etdirmək müstəqil düşünmə qabiliyyətini onlara aşılamaqdır. Tələbələr xarici dili öyrənməyə başlayarkən onlar hər şeyi müqayisə etməyə, nəticə çıxarmağa qadir olurlar. Öyrəndikləri məsələləri analiz edir, konkret fikir söyləyir müəyyən nəticələr çıxarırlar.

Tələbələr artıq keçilən materialı təsnif etmək onları müqayisə edərək fikir söyləmək cümlədə olan sözləri, sözlərdə olan səsləri ayırmaq onların hər birinə aid qayda söyləməyi bacarırlar. Bu isə verilən materialın yaxşı mənimsənilməsinə müsbət təsir göstərir.

Ədəbiyyat

1. Azərbaycan Respublikası Nazirlər Kabinetinin "Magistr kadrlarının hazırlığı" haqqında 13 fevral, 1997-ci il, 15 №-li qərarı.
2. Azərbaycan Respublikasının Prezidenti yanında Ali Attestasiya Komissiyasının Bülleteni. Xüsusi buraxılış. Bakı, 2004.
3. Əliyev H. Təhsil millətin gələcəyidir. Bakı, 2002.
4. Əliyev R. İ. Psixologiya. Bakı, Nurlan, 2008.

5. Paşayev Ə.X., Rüstəmov F.A. Pedaqogika. Nurlan, Bakı, 2007.
6. Rüstəmov F.A., Dadaşova T.Y. Ali məktəb pedaqogikası. Bakı, Nurlan, 2007.
7. Бурдин К.С., П.В.Веселов. как оформить научную работу. - М.: Высшая школа, 1973.
8. Кузин Ф. А. Магистерская диссертация. Методика написания, правила оформления и порядок защиты. М. 1998.

Самостоятельность студентов при проблематических ситуациях

Резюме

Статья повествует о самостоятельности студентов при обучении иностранному языку. Этого можно добиться вовлекая студентов в проблемную ситуфцию. В подобной ситуации они более ярко проявляют самостоятельность. При этом эффективно использовать метов эвристического интервью

Autonomy of students in problematic situations

Summary

This article deals with students autonomy in education. Involving students in problematic situations help them to use their own capacity in solving the problems. Heuristic interview is also used in this article.

S Ə N Ə T Ş Ü N A S L I Q

N. MƏMMƏDOVA
Azərbaycan Dövlət Rəssamlıq Akademiyası
nigarmammadova.im@gmail.com

ÖMƏR ELDAROV YARADICILIĞINDA HEYDƏR ƏLİYEV OBRAZI

Açar sözlər: *Heydər Əliyev, Ömər Eldarov, heykəltaraşlıq, obraz, abidə*
Key words: *Heydar Aliyev, Omar Eldarov, sculpture, character, monument*
Ключевые слова: *Гейдар Алиев, Омар Эльдаров, скульптура, образ, памятник*

Heykəltəraşlıq bütün digər sənət növləri içərisində gerçəkliyi ancaq maddiyyat müstəvisində ifadə etmək baxımından ruhdan ən çox uzaqlaşdırılmış bir sənətdir. Hegelin dediyi kimi, bu sənət qarşısında ruhu ağır materiyanın dili ilə təcəssüm etdirmək kimi çətin bir vəzifə dayanır. Hələ bu az imiş kimi, gerçək həyatdan zaman amili də götürülür və sənətkarın ixtiyarında ancaq bir an qalır. Bu maddi dünyanın dondurulmuş bir məqamı! Dayanmış zamanda nəinki ruhu ifadə etmək çox çətindir, bu halda həm də hərəkəti və dinamikanı təcəssüm etdirmək üçün vasitələr də yox dərəcəsindədir. Bu sənət həm ən monumental, həm də ən ləng, ən statik, ən ağır bir ifadə texnikasına əsaslanan sənətdir. Azərbaycan heykəltaraşlığı tarixində bir çox dahi heykəltaraş yetişmişdir. Onlardan biri də görkəmli sənətkar, Azərbaycan Respublikasının Xalq rəssamı, Azərbaycan Dövlət Rəssamlıq Akademiyasının rektoru Ömər Eldarovdur. Onun yaradıcılığını müşahidə edərkən sənət dühasının hüdudsuzluğunu, bədii təxəyyülünün bənzərsizliyini, ideyalarının bəşəriliyini, obrazlarının düşündürücülüyünü, dolğunluğunu, kamilliyini və s. incə məqamları xüsusilə qeyd etmək olar.

Ömər Eldarovun əsərlərinin istər dəzgah heykəltəraşlığı, istərsə də, monumental janrda olmasından aslı olmayaraq, yaratdığı hər bir obrazın üzərində kifayət qədər uzun zaman sərf edərək çalışmağı onu digər heykəltəraşlardan fərqləndirən əsas cəhətlərdən hesab olunmaqdadır. Tişə ustası, işlədiyi hər bir obrazı olduqca dolğun şəkildə araşdırmağı, həmin şəxsi həyatdadırsa, yaxından tanımağı, deyilsə onun haqqında kifayət qədər məlumatlar toplayaraq, obrazın daxilinə bələd olmağı, əsər yaratmaq üçün olduqca vacib amillərdən hesab edir. Ömər Eldarov yaradıcılığına xas cəhətlərdən olan obrazın daxili psixoloji tutumunun açılması, anatomik məqamların ideallığı, əsərin bədii estetik həlli, bu obrazda özünü tam şəkildə göstərmişdir.

Ö.Eldarovun yaradıcılığında Heydər Əliyev obrazı xüsusi yer tutur. Ölkə heykəltəraşlığının ikonası hesab olunan akademik Ömər Eldarov Ümummilli lider H.Əliyev obrazını dəfələrlə yaratmışdır. Dəzgah heykəltəraşlığı janrında H.Əliyevin ilk büstünün müəllifi də məhz o olmuşdur. Ömər Eldarovun hələ gənc ikən peşəkar heykəltəraş kimi keçmiş Sovet ölkələrində kifayət qədər tanınması ilə yanaşı, onun, “dahi azərbaycanlı” milli kimliyi Ulu Öndərin ilk büstünün hazırlanmasının məhz Ömər Eldarova həvalə edilməsinin vacib səbəblərindən olmuşdur.

Ömər Eldarovla Heydər Əliyevi daha öncədən dostluq telləri bağlayırdı. Hələ gənc heykəltəraş kimi İlya Repin adına rəssamlıq akademiyasında təhsil alarkən Ümummilli liderimiz Ömər Eldarovla görüşmüşdür. Sonralar onlar daha sıx-sıx görüşmüş, adi tanışlıq dostluğa, əsasında dərin hörmət və ehtiram dayanan münasibətə çevirilmişdir.

Əsrarəngiz sənət əsərini daha da möhtəşəm edən səbəblərdən biri də o idi ki, ümumilli liderimiz cənab Heydər Əliyev bir başa olaraq naturada saatlarla əyləşmiş, tişə ustamızla söhbət etmiş və heykəltəraş onun eskizini naturadan hazırlamışdır. H.Əliyevin fiirincə, naturadan işlənilmiş olan əsər daha uğurlu nəticələnə bilərdi. Beləliklə, Ümummilli lider tişə ustası Ömər Eldarova teleqram göndərərək, onu Moskvaya dəvət etmişdir. Dahi sənətkar bu dəvəti qəbul edir və Rusiyaya yola düşür. Büstün hazırlanması zamanı H.Əliyev 2 saatlıq müddət ərzində Ömər Eldarovun naturadan işləməsi üçün Moskva emalatxanalarının birində qalaraq, Ömər Eldarovla söhbət etmiş və onun öz əsərini daha dəqiq və gözəl yaratmasına zəmin yaratmışdır. Büstə nəzər saldığımızda pyedestalın üzərində Sovet Sosialist qəhrəmanı mükafatını simvolizə edən iki ulduz və Sovet hakimiyyəti üçün xarakterik hesab olunan rus əlifbası ilə “Алиев Гейдар Алиевич – Дважды герой социологического труда” (Heydər Əlirza oğlu Əliyev iki kəs Sovet Sosialist Qəhrəmanı) yazısını görə bilərik. Obrazın üz cizgilərində liderimizin özünə əmin və qürur hissi ilə dolu baxışları əks olunmuşdur. Əsərdə H.Əliyevin pencəyində 2 ədəd 5 guşəli ulduzda görə bilərik ki, bu da Sovet Sosialist Əməyi Qəhrəmanlarına ən ali rütbə kimi verilirdi. Həmin ulduzlarda oraq və çəkic təsvir olunmuşdur ki, bu Sovet hakimiyyətinin kəndli əməyinə göstərdiyi hörmət əlaməti kimi qeyd olunurdu.

Heykəltəraş Ömər Eldarov tərəfindən yaradılmış olan H.Əliyevin büstü 1987-ci ildə Naxçıvan şəhərində ucaldılmışdır. Söz açdığım heykəltəraşlıq əsəri Azərbaycanda və ümumilikdə, dünyada Heydər Əliyevə ithaf olunmuş ilk əsər hesab olunmaqdadır. Sözsüz ki, Ömər Eldarov bir tişə ustası kimi ümummilli liderimizin yalnız büst əsərini yaratmaqda kifayətlənmir. İllər boyu heykəltəraş bu obraz üzərində dəfələrlə işləyərək, əsərlərini daha da təkmilləşdirmiş və bu əsərlər şəhərimizin ən gözəl sənət əsəri nümunələrinə çevrilmişdir.

Sənətkarın Ulu Öndərə həsr etdiyi növbəti əsəri 2001-ci ildə ölkəmizdən kənarda, qardaş Türkiyənin Qars şəhərində Heydər Əliyevin adına olan parkda ucaldılmış büstdür. Yüksək ustalıqla hazırlanmış bu əsər Heydər Əliyevin sağlığında ölkə xaricində qoyulmuş ilk büst hesab olunur.

Ulu Öndər Heydər Əliyev özü də Ömər Eldarovu Azərbaycanın heykəltaraşlıq tarixinin ən yaddaqalan, təsirli, fenomenal simalarından hesab etmiş, həmişə dahi sənətkar haqda çox yüksək və müsbət fikirlər bildirmişdir. 1997-ci ildə Ömər Eldarovun Azərbaycanın görkəmli oftalmoloqu, Akademik Zərifə Əliyevanın xatirəsinə həsr etdiyi “Elegiya” əsərinin təqdimatı zamanı Heydər Əliyev öz tarixi çıxışında dahi sənətkar haqda ən səmimi hislərini bölüşmüş, onun Azərbaycan heykəltaraşlığı tarixində çoxillik zəhməti və xüsusi yeri haqda çox qiymətli fikirlər söyləmişdir. O, Ömər Eldarovun Azərbaycan mədəniyyətinin inkişafında misilsiz xidmətlər göstərdiyini, onun əsərlərini haqlı olaraq Azərbaycan xalqının mədəni, mənəvi sərvəti olduğunu bildirmişdir. Mərhum Akademik Zərifə xanım Əliyevanın daxili mənəviyyatının, daxili və zahiri simasının çox ustalıqla əks etdirildiyini vurğulayan Heydər Əliyev Ömər Eldarovun öz işini həmişə olduğu kimi bu dəfə də böyük ustalıq və sevgiylə mükəmməl şəkildə başa çatdırdığını qeyd etmiş, əsərin bədii, fəlsəfi xarakterini və yüksək heykəltaraşlıq səviyyəsini layiqincə qiymətləndirmişdir.

Azərbaycan monumental heykəltəraşlıq sahəsində Ulu Öndər obrazının ən əsrarəngiz nümunəsi hesab olunan əsərlərdən biri, liderimizin məhz dəfn olunduğu məkanda, I Fəxri xiyabanda ucaldılmışdır. Əsərin yaradılmasının, məhz görkəmli tişə ustası akademik Ömər Eldarova həvalə ediləcəyi heç kəsdə şübhə doğurmurdu. Ümummilli liderimizin qəbirüstü abidəsinə gəlincə isə, əsəri daha da möhtəşəm edən səbəblərdən biri kimi, ölçülərinin həcmli olmasına və fonda Azərbaycan Respublikası xəritəsinin olmasına baxmayaraq, cəmi 1 il ərzində ərsəyə gəlməsini qeyd edə bilərik. Ölkə prezidenti İlham Əliyevin göstərişi ilə əsər tam olaraq tapşırıldığı müddətdə hazırlanmışdır. Tişə ustasının qeyd etdiyi kimi bu cür ansamblın ərsəyə gəlməsi olduqca mürəkkəb bir iş olmuşdur. Lakin buna baxmayaraq heykəltəraş öhdəsinə götürdüyü vəzifəni layiqincə yerinə yetirmişdir. Heykəltəraş Ömər Eldarovun sözlərinə görə abidənin ucaldılacağı məkanı məhz ölkə prezidentimiz İlham Əliyev özü seçmişdir. Əsərə nəzər saldıqda biz bir sıra məqamları qeyd edə bilərik. Monumental əsərdə tam ölçüdə ayaq üstə dayanmış vəziyyətdə yaradılmış Heydər Əliyev obrazının üz cizgiləri diqqət çəkir. Bekə ki, bu əsər ümummilli liderimizə ithaf olunan az saylı əsərlərdəndir ki obrazın üz ifadəsində qürurlu gülümsəmə sezilir. Əlləri yanında, ciddi klassik geyimdə, şux duruşu ilə yaradılmış lider obrazının simasında, dünyadan köçdüyünə baxmayaraq bir sevinci, xalqı, vətəni üçün əlindən gələn hər bir şeyi əsirgəməyən vətənsevərlik hislərini görə bilərik ki, bu da məhz bir Ümummilli liderə xas olan cəhətlərdəndir. Ulu Öndərin obrazı postamentlə birlikdə mərmərdən tökülmüşdür və ümum həcmi 6 metrə bərabərdir. Monumental heykəltəraşlıq ansamblını daha da əsrarəngiz edən məqamlardan biri də Heydər Əliyev obrazının fonunda mərmər plitədən yaradılmış olan Azərbaycan Respublikasının xəritəsidir ki, bu da özü özlüyündə liderin, hakimiyyətdə olduğu dönəmdə, ölkəmizin ərazi bütövlüyünün qorunub saxlanılması naminə olduqca mühüm addımlar atmasından irəli gəlmişdir. Heykəltəraşlıq ansamblı memarlıq baxımından da ideal ölçülüb biçilmişdir. Yaşıllıqlarla əhatələnmiş monumentin yeri görüntünün daha da aydın alınması məqsədilə olduqca ideal hesab oluna bilər. Belə ki, monument açıqlıqda ucaldılmışdır və əsərin üzərinə günəş daimə öz işıqlarını saçmaqdadır. Azərbaycan heykəltəraşlıq sənətinin qızıl fonduna düşmüş bu əsər 2004-cü ildə ərsəyə gəlmişdir.

Qeyd etdiyimiz kimi akademik Ömər Eldarov öz yaradıcılığında dəfələrlə ümummilli lideri Heydər Əliyevin obrazlara müraciət etmişdir. Belə əsərlərdən biri də Bakı şəhərində yerləşən Ali Məhməkənin inzibati binasında yerləşdirilmişdir. Əsərin monumental olmasına baxmayaraq binanın daxilində yerləşdirilməsinin özünə məxsus səbəbləri də var. Belə ki, heykəltəraş bu səfər ulu öndərin obrazını ağ mərmərdən ucaltmışdır. Bildiyimiz kimi, Bakı şəhərində havanın turşulu olması material olaraq ağ mərmər üçün o qədər də əlverişli hesab olunmur. Buna baxmayaraq binanın daxilinə gözəllik qatan heykəltəraşlıq abidəsinin olduqca ideal kompozisiyası mövcuddur. Əsərin ümumi ölçüsü 5 metrə bərabərdir. Monumentə diqqət yetirdikdə tam ölçüdə ayaq üstə təsvir olunmuş ümummilli lider obrazını görə bilərik. Ciddi geyim üslubunda yaradılmış siyasi xadimin sağ əli Azərbaycan Respublikasının konstitusiyası üzərinə qoyulmuş halda yaradılmışdır. Kompozisiyanın bu yöndə seçilməsinin və məhz Ali Məhkəmə binasında qərar tutmasının səbəbi kimi, ulu öndərimizin hər şeydən öncə özünün məhz ölkə konstitusiyasını uca tutması və idarəetmə sistemində məhz həmin qayda və qanunlara ciddi şəkildə riayət etməsindən, eyni zamanda Ali Məhkəmənin və ümumilikdə məhkəmə sisteminin bir başa konstitusiyamızla əlaqəli olmasından irəli gəldiyini düşünmək mümkündür. Eyni zamanda, Ulu Öndərin başı dik halda qarşıya doğru qətiyyətlə baxışını gördükdə bu kompozisiyanın ulu öndərin hakimiyyətə gəldiyi dönəmdə, xalq içində and içmə səhnəsindən götürüldüyünüdə qeyd etmək olar.

Monumental sahədə işlərilə dünyaya səs salmış Ömər Eldarovun ulu öndərimizə ithaf etdiyi digər möhtəşəm əsərlərindən biri də Naxçıvan şəhərində ucaldılmışdır. Bildiyimiz kimi tişə ustasının yaradıcılığının qızıl əsərlərindən biri, Heydər Əliyevin heykəltəraşlıqda ilk büstünün də məhz Naxçıvan şəhərində ucaldılması, ümummilli liderin bu şəhərdə böyüyüb boya-başa çatmasından irəli gəlmişdir. Heydər Əliyevin monumental heykəli də öz doğma torpağına xüsusi gözəllik qatmışdır. Heykəltəraş Ömər Eldarov əsəri 1 il ərzində işləyib tamamlamışdır. Postamentlə

birlikdə olduqca monumental olan əsərin ölçüləri 10 metrə çatmışdır. Əsər pilləli məkanda, mərmərdən olan postament və kürsülükdən ibarətdir. Ulu öndər abidəsinin özü də tişə ustası tərəfindən mərmərdən tökülmüşdür. Əsərə diqqət yetirdikdə tam ölçüdə ayaq üstdə dayanmış ümummilli lider obrazını görə bilərik. Klassik ciddi geyim üslubunda olan ulu öndərin sağ əli, postamentin üzərində yerləşdirilmiş kürsülüyün üzərinə qoyulmuş halda təsvir olunub. Əsərə baxdıqda qürurla dayanmış olan ümummilli liderin irəliyə doğru sərt və məğrur baxışının şahidi ola bilərik ki, bu faktor da tişə ustası tərəfindən ulu öndərimizin psixologiyasına bələd olmasından və o anı daşa məharətlə həkk edə bilməsindən irəli gəlmişdir. Naxçıvan şəhərinin muzey mərkəzinin önündə ucaldılan bu möhtəşəm monumentin açılışı 2006-cı ilə təsadüf etmişdir. Əsərin açılışında Prezident İlham Əliyev şəxsən iştirak etmişdir.

Heykəltəraşın Ulu Öndər obrazlarına həsr etdiyi digər parlaq nümunələrdən biri də 2007-ci ilə təsadüf etmişdir. Ümummilli liderimizin Qobustandakı monumental abidəsi diqqəti özünə cəlb edir. Tişə ustasının sevimli materiallarından hesab olunan mərmər postament və bürünc heykəl kompozisiyasını özündə birləşdirən abidənin ölçüsü 6 metrə bərabərdir. Əsərdə Heydər Əliyev ciddi klassik geyimdə addımlayan tərzdə təsvir olunmuşdur ki bu da özü özlüyündə Ömər Eldarovun heykələ canlılıq bəxş edən sevimli texnikalarından biridir. Geyimin qırış formada olması hərəkətdə olan insana xas olan cəhətdir ki, istənilən heykəltəraşlıq əsəridə bu hal əsərə canlılıq bəxş edən amillərdəndir. Monumentin yerləşdiri məkan isə pilləli mərmər plitələrlə örtülmüşdür ki bu da özü özlüyündə, əsərin daha da dəbdəbəli və zəngin görünməsinə gətirib çıxarmışdır.

Ömər müəllimin Heydər Əliyevə həsr etdiyi digər portret heykəltəraşlıq nümunəsindən biri isə 2008-ci ildə Ümummilli liderimizin yaşadığı ünvanın giriş divarında yerləşdirilmiş barelyefidir.

Ulu Öndərin vəfatından xeyli zaman keçməsinə baxmayaraq onun üz cizgilərini, daxili psixoloji durumu daima yaddaşında saxlayan və gücü yetdikcə, əsərlərində dəfələrcə ulu öndər obrazını yaradan akademik Ömər Eldarovun, Heydər Əliyevə ithaf etdiyi monumental heykəltəraşlıq əsərlərindən biri də 2011-ci ildə Quba şəhərində ucaldılmışdır. Ölkəmizin demək olar ki, bütün şəhərlərində, müasir Azərbaycan Respublikasının banisi ulu öndər Heydər Əliyevin adını daşıyan mədəniyyət mərkəzlərinin olması, həmin məkanlarda, ulu öndər obrazlarının ucaldılması üçün olduqca əlverişli məkan hesab olunurlar. Əsər Ömər Eldarov yaradıcılığının ən iri ölçülü əsərlərdən biri sayılır. Beləki postamentlə birlikdə ulu öndər obrazının ölçüləri 11 metrə bərabərdir. Əsərin postamenti tişə ustasına xas mərmərdən monumentin özü isə ağ mərmərdən yonularaq ərsəyə gəlmişdir. Abidəyə nəzər saldığımızda tam ölçüdə ayaq üstə dayanmış halda olan ümumilli lider obrazını görə bilərik. Ulu öndər, əsərdə irəliyə doğru dolğun baxan halda heykəltəraş tərəfindən təsvir olunmuşdur. Əsərin monumental olması, eyni zamanda yerləşdiyi məkanın açıq olması, abinənin daha uzaq məsafələrdən də tamaşaçılar tərəfindən açıq-aydın görülməsinə gətirib çıxarır. Obrazın düz irəliyə doğru istiqamətlənmiş baxışları isə, özü özlüyündə heykəltəraş tərəfindən, düşünülmüş şəkildə icra edilmiş və heykəltəraş, özü özlüyündə ümummilli liderin nəzərinin sanki daima xalq üzərində olacağını qeyd etməyə çalışmışdır.

Heydər Əliyevə həsr etdiyi digər büst əsərlərindən birinin yaranması 2012-ci ilə təsadüf etmişdir. Növbəti göz oxşayan əsər Ümummilli liderimizin 90 illik yubileyinə həsr olunmuş sərgidə sərgilənmişdir. Xalq rəssamının H.Əliyevin xarakterinə nə dərəcədə bələd olduğunu bu əsəri izlədiyimiz zaman görə bilərik. Obrazın mahircəsinə yaradılması, cizgilərin dəqiqliyi, əsəri izləyən zaman orada həqiqətən xalq üçün həyatını həsr etmiş bir şəxsiyyətin, ümummilli liderin olması açıq aydın özünü biruzə vermişdir. Söz açdığım bu büst əsəri ağ mərmərdən yonularaq, 2012-ci ildə Milli İncəsənət Muzeyində sərgilənmiş və tamaşaçılar arasında böyük rəğbət qazanmışdır. Əsər hal-hazırda da ölkəmizin və dünya incəsənətinin incilərinin sərgiləndiyi Azərbaycan Milli İncəsənət muzeyində qorunub saxlanılmaqdadır.

Dahi şəxsiyyət Heydər Əliyevin parlaq dühası onu Azərbaycan xalqının Ümummilli Liderinə, dünya siyasətinin nəhənglərindən birinə çevirmişdir. Sənətə, sənətkara gözəl qiymət verməyi bacaran Ulu Öndər Heydər Əliyev Ömər Eldarov yaradıcılığını həmişə yüksək dəyərləndirmişdir. Ulu Öndərin obrazına müraciət edərkən, Ömər Eldarov ustalıq, peşəkarlıq nümayiş etdirməklə yanaşı, hiss və duyğularına da üstünlük vermiş, qəhrəmanının qəlbini duyaraq onu yaratmışdır.

Azərbaycan və dünya tarixində, siyasətində böyük iz qoymuş Heydər Əliyev fenomeni həm də bir sənət obrazı kimi Ömər Eldarov yaradıcılığında xüsusi bir xətt, yol olmaqla, dahi heykəltaraşın yüksək ustalıq, sevgi, hörmət və ehtiram hisləri ilə yoğrulmuş və ortaya çıxan hər bir əsər öz orjinallığı və qüsursuzluğu ilə təkrarolunmaz sənət nümunəsinə çevrilmişdir.

Ədəbiyyat:

1. Azərbaycan Respublikasının Prezidenti Heydər Əliyevin məşhur heykəltəraş, xalq rəssamı Ömər Eldarovun görkəmli oftalmoloq, Akademik Zərifə Əliyevanın xatirəsinə həsr etdiyi \"Elegiya\" əsərinin - mərmər abidənin və bu abidədən bəhs edən albomun təqdimat mərasimində çıxışı - Bakı İncəsənət Mərkəzi 15 aprel 1997-ci il
2. Quliyev Rafiq. Azərbaycan təsviri sənətində tarix və şəxsiyyət. Bakı, 2013.
3. Həbibbəyli, İsa. Yeni tarixi epoxa: idealdan gercəkliyə və böyük gələcəyə // Azərbaycan. - 2018.- 3 oktyabr
4. http://www.philosopher.az/ Ömər Eldarov
5. Qacar G. Ömər Eldarov. Bakı, 2005

The Heydar Aliyev's character in the works of Omar Eldarov

Summary

Omar Eldarov is the author of monuments and statues commemorating the memory of many prominent figures of Azerbaijan. The personality of the national leader Heydar Aliyev is a special theme among Omar Eldarov works. O.Eldarov repeatedly addressed the image of Heydar Aliyev during all periods of his work. Each of these works is a separate example of high sculpture and has a special artistic and philosophical character. This article analyzes important sculptural works dedicated to Heydar Aliyev.

Образ Гейдара Алиева в творчестве Омара Эльдарова

Резюме

Омар Эльдаров является автором памятников и статуй, увековечивающих память многих выдающихся деятелей Азербайджана. Образ Гейдара Алиева занимает особое место в творчестве Омара Эльдарова, одного из самых значительных художников современной азербайджанской скульптуры. О.Эльдаров неоднократно обращался к образу Гейдара Алиева во все периоды своего творчества. Каждая из этих работ является отдельным примером высокой скульптуры и имеет особый художественно-философской характер. В этой статье анализируются важные скульптурные работы, посвященные Гейдару Алиеву.

E.Ağayev
Azərbaycan Dövlət Rəssamlıq Akademiyası
emilaghayev93@mail.ru

XALİDƏ SƏFƏROVA YARADICILIĞINDA PARİS MÖVZUSU (İKONOQRAFİQ TƏHLİL KONTEKSTİNDƏ)

Açar sözlər:*Xalidə Səfərova,Fransa,Paris,impressionizm,obraz,silsilə,rəng*
Key words: *Khalida Safarova, France, Paris, impressionism, image, series, color*
Ключевые слова: *Халида Сафарова, Франция, Париж, импрессионизм, имидж, серия, цвет*

XX əsrdən etibarən Azərbaycan rəngkarlığında mühüm yer tutan mövzulardan biridə xarici ölkələrə həsr edilən silsilə əsərlərdir.Rəssamlarımızın səyahət etdiyi ölkələrə müraciət etdiyi mövzular təsviri sənət tariximizdə mühüm yer tutur.Həmin bu əsərlərdə rəssamlarımızın öz baxışlarıyla yaratdığı kompozisiyalarda nəinki digər cərəyanların,texnikaların həmçinin öz metod və üsullarınıda əlavə edərək saysız-hesabsız əsərlər yaradıblar.

Öz mədəniyyəti ilə seçilən Fransa daima cərəyanların,üsulların və məşhur rəssamların yaşadığı ölkə olub.Xalidə Səfərova yaradıcılığında Paris mövzusunda yaratdığı silsilə əsərlər mühüm yer tutmaqla bərabər,bir-birindən rəng həllinə görə də fərqlənirlər.”Paris silsiləsi” onun yaradıcılığının son dövrlərini xüsusilə 80-90-cı illəri əhatə edir.Rəssam ruhən impressionist idi.Bu dəst-xətt onun yaradıcılığı boyu izlənilir.Uzun illər həsrəti ilə yaşadığı Fransaya gəlmək rəssamın yaradıcılığında yeniliklər olacağına bir işarə idi.O buranın təbiət mənzərələrini, tarixini,memarlığını və küçələrini öz fırçasıyla tamaşaçılarına çatdırır.

Xalidə Səfərova Parisin simvolu sayılan “Eyfel qülləsi” (kətan, yağlı boya, 1995) əsərində yuxarı baxış istiqamətində, şaquli formatda,soyuq rənglərdən istifadə edərək mürəkkəb və maraqlı kompozisiya yaratmışdır.Digər maraqlı məqam isə iki janrın peysaj və vedutanın bir əsərdə yerləşdirilərək sintez şəklində əlaqələndirilmişdi.Kompozisiyanı ikili planlı quruluş kimi təhlil etsək,ön planda qırmızı,qəhvəyi,yaşıl rənglərin həlliylə verilən tarixi qüllə,arxa planda isə səmanın təsviri ağ rəngin içində qara element kimi təsvir edilən qağayılar verilmişdi.Növbəti “Notr Dam kilsəsi”(kətan,yağlı boya,1985) əsərindədə rəssam eyni prinsip ilə kompozisiyanı qurmuş və soyuq-isti rənglər,işıq-kölgə,prespektiva,məkan həllindən istifadə etmişdir.

“Paris silsiləsinə” daxil edilən məşhur impressionist rəssam Renuard tərəfindən bir neçə dəfə işlənən,lakin Xalidə Səfərovanın özünəməxsus şəkildə işlədiyi Monmartra həsr etdiyi əsərlərdir.”Monmartr bulvarı”(kətan,pastel,1985), “Monmartr.Paris” (eskiz, karton, qarışıq, texnika, 1985), ”Monmartr. Paris” (kətan, yağlı boya 1985) hər 3 kompozisiyaya diqqət yetirsək adı çəkilən şəhərin müxtəlif fəsillərdə rənglər vasitəsilə yaratdığı abu-havanı qeyd etmək lazımdır.Bu təsvir üsulundan istifadə qeyri-adi yanaşma kimi sayılmalı deyil,çünki məhz impressionistlər təbiətin müxtəlif anlarında çəkilən əsərlərə xüsusi diqqət ayırırdılar.Şəhərin ictimai binalarının təsvirini rəssam dəqiqliklə təsvir etmişdir.Qızılı,yaşıl,qırmızı,ağ rənglərin bir-biri ilə vəhdət şəkildə verilməsini bu əsərlər üçün spesifik bir nəzəri baxış kimi qeyd etməliyik.

Xalidə Səfərova bu silsilədə Sena çayınında təsvirinə xüsusi yer ayırmışdır.”Parisdə axşam”(kətan,yağlı boya,1985),”Sena sahili” (kağız,qarışıq texnika 1998) kompozisiyalarında rəssam təkcə Sena çayını deyil,ümumilikdə Parisin ümumi mənzərəsini tamaşaçının gözü qarşısında canlandırır.Çayın üzərində puantilistlərə xarakterik olan refleksin əks edilməsi,yaxmaların dəqiq verilməsi,mənzərəyə xas olan metodlardan istifadəni sənətkar xüsusilə vurğulamışdı.

Rəssam bu silsilədə Parisin insanlarınıda öz fırçasıyla təsvir etmişdi.”Gül dükanı”(kətan,yağlı boya,1995) əsərin ikinci adı “Fransada gül ətri” adlanır.Əsərin ikonoqrafiq təhlilinə nəzər yetirsək qeyd etmək lazımdır ki,Muxtar məhəlləsində yerləşən gül dükanı təsvir edilmişdi.Kompozisiyaya ön baxışdan nəzər yetirsək müxtəlif güllərin təsvirini,rənglərin ritmik təkrarlanmasını qeyd etmək lazımdır.Məkanın arxa plan kimi qeyd edilən lakin əsas diqqət çəkən insan obrazları üçdə bir döngədə,əsərin ümumi quruluşuna uyğun əks etdirilərək dövrün geyimləri ilə əks etdirilərək dinamik şəkildə tamaşaçılara çatdırılır.Lakin obrazlar individuallıqdan məhrumdurlar.Bu kompozisiyada işıq-kölgənin verdiyi daha güclü effekti xüsusilə vurğulamaq lazımdır.

Xalidə Səfərovanın “Paris silsiləsinə “daxil edilən “Provans.Mistral (kətan,yağlı boya,1985),”Paris.Muftar məhəlləsi”(kətan,yağlı boya,1990),”Zəfər tağı.Paris” (kətan,yağlı boya,1995) və digər əsərlərində şəhərin ümumi mənzərəsi tamaşaçının gözü qarşısında canlandırılır.

Xalidə Səfərovanın “Paris silsiləsi”-nə daxil edilən ardıcıl olaraq zaman-zaman inkişaf etdirilən təsviri sənətdə baş verən cərəyanların təsir gücünə baxmayaraq,milli koloritlilik bu kompozisiyalarda şərtidə olsa hiss olunur.Ornamentlərin stilizasiya olunmuş formaları geyimlərdə aydın hiss olunaraq daha da maraqlı bir ikonoqrafiq metod kimi qeyd edilməlidir.

Ədəbiyyat:

1.X.Əsəsdova “Xalidə Səfərova”,Sərvət,Bakı,2013,s 103
2.Q.Rəhimov,S.Quliyev “Xalidə Səfərova”,monoqrafiya,Bakı,İşıq,1988,s 32

The theme of the image of Paris in the works of the Khalida Safarova
(iconographic analysis)

Summary

The works of Khalida Safarova's "Paris series" have been analyzed in this article. European and artist's peculiar techniques are important in the art of painting.

Парижская тематик в творчестве Халиды Сафаровой
(в контексте иконографического анализа)

Резюме

В этой статье были проанализированы работы «Парижского хребта» Халиды Сафаровой. В искусстве живописи большое значение имеют уникальные европейские и художнические методы

.

M Ü N D Ə R İ C A T

DİLÇİLİK

Т.Г. Мамедова 1.
Бакинский славянский университет
ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЧЕРЕДОВАНИЙ СОГЛАСНЫХ
ФОНЕМ РУССКОГО ЯЗЫКА В МОРФОНОЛОГИИ...

Р. А. Мамедова 2.
Бакинский славянский университет
ТЕКСТ – ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИКИ..

İ.Qulusoy 3.
Kafkas Universiteti (Türkiyə, Qars)
MİRZƏ FƏTƏLİ AXUNDZADƏNİN KOMEDİYALARININ DİLİNDƏ İŞLƏNMİŞ
XƏBƏR BUDAQ CÜMLƏLİ TABELİ MÜRƏKKƏB CÜMLƏLƏRİN STRUKTUR-
SEMANTİK XÜSUSİYYƏTLƏRİ...

G.A.Quliyeva 4.
Bakı Slavyan Universiteti
TƏRCÜMƏ TRANSFORMASİYALARI VƏ KONTEKSTİN QARŞILIQLI ƏLAQƏSİ

D.Ağayeva 5.
Azərbaycan Dillər Universiteti
İSPAN DİLÇİLİYİNDƏ PAREMİOLOGİYANIN TƏDQİQİNƏ DAİR...........................

С.Г. Азизова 6.
Азербайджанский университет языков
СИМВОЛИЧЕСКАЯ ОСОБЕННОСТЬ ЦВЕТА В ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ
ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА...

K.B.Axundova 7.
Bakı Slavyyan Universiteti
СОГЛАСНЫЕ ФОНЕМЫ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО И АЗЕРБАЙДЖАНСКОГО
ЯЗЫКОВ...

A.İ.İslamova 8.
Bakı Slavyan Universiteti
AZƏRBAYCAN, RUS VƏ İNGİLİS DİLLƏRİNDƏ NEOLOGİZMLƏRİN
MÜQAYİSƏLİ-LİNQVİSTİK TƏHLİLİ..

Ş. D. Məmmədova 9.
Bakı Slavyan Unuiversiteti
FRANSIZ DİLİNDƏ SMS DİLİ...

M.Əmənov 10.
Bakı Dövlət Universiteti
MƏHƏMMƏDHÜSEYN ŞƏHRİYARIN DİLİNDƏ TOPONİMLƏR.............................

Ü.Cəfərova 11.
Azərbaycan Dillər Universiteti
BƏDİİ ƏDƏBİYYATDA DANIŞIQ DİLİNİN REAL NİTQDƏN FƏRQLİLİYİ ....

N.X.Bağirova 12.
Azərbaycan Dillər Universiteti
MÜASIR İNGİLİS DİLİNDƏ GƏLƏCƏK ZAMAN FORMALARININ
SEMANTİKASI...

ƏDƏBİYYATŞÜNASLIQ

Ə.U.Əliyev 13.
Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetinin Ağcabədi filialı
NƏSİMİ FƏLSƏFƏSİ İNSANLIĞIN DƏRKİDİR...

С.Н.Исмайлова 14.
Бакинский славянский университет
О КОМИЧЕСКОМ В ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ..
Ş. D. Məmmədova 15.
Bakı Slavyan Unuiversiteti
NİZAMİ GƏNCƏVİNİN ƏSƏRLƏRİNİN FRANSIZ ƏDƏBİYYATINA TƏSİRİ VƏ ONUN ƏSƏRLƏRİNİN FRANSIZ DİLİNƏ TƏRCÜMƏSİ HAQQINDA...........................
J.H.Qənbərli 16.
Azərbaycan Dillər Universiteti
SERVANTESİN "DON KİXOT" ROMANINDA DON KİXOT VƏ SANÇO PANS OBRAZLARI….

TARİX

Ş.T.Bünyadova 17.
Bakı Dövlət Universiteti
AZƏRBAYCAN ATALAR SÖZLƏRINDƏ BAYRAMLAR, OYUN VƏ ƏYLƏNCƏLƏR………………………………………………………………………………
Ş.Albaliyev 18.
AMEA-nın Folklor İnstitutu
AZƏRBAYCAN XALQININ ETNİK MƏNSUBİYYƏTİNƏ DAİR ....

PEDAQOGIKA

У.Б.Мехралиева 19.
Бакинский славянский университет
ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ МЕДИАКУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ..
K.O. Ədilzadə 20.
Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti
TƏHSİLİN İDARƏ OLUNMASI VƏ ONUN PRİNSİPLƏRİ...
T.İ.Məcidova 21.
Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti
TƏHSİLİ İDARƏETMƏ PROSESİNDƏ PEDAQOJİ MENECMENTİN KONSEPSİYALARI...
İ.S. Məhərrəmzadə 22.
Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti
TƏHSİLİN HUMANİSTLƏŞDİRİLMƏSİ ANLAYIŞININ MAHİYYƏTİ VƏ MƏZMUNU...

TƏDRİSİN METODİKASI

Р.М.Тагиева 23.
Бакинский славянский университет
ПРИНЦИПЫ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗНАЧЕНИЯ В ТЕМАТИЧЕСКИХ И ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ГРУППАХ...
Д.Б.Джавадова, 24.
Н.Ф.Сафарли (магистрант) Бакинский славянский университет
РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ...............
X.T.Novruzova 25.
Bakı Slavyan Universiteti,
X.T.Qurbanova
Bakı Slavyan Universiteti
RİYAZİYYATIN TƏDRİSİNDƏ TARİXİ MATERİALDAN İSTİFADƏ......................

З.Н.Рагимова 26.
Бакинский славянский университет
ИЗУЧЕНИЕ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ СТУДЕНТАМИ-АЗЕРБАЙДЖАНЦАМИ................
Ş. Agakişiyeva 27.
Bakı Slavyan Universiteti
ANA DİLİ KURİKULUMLARINDA DİL QAYDALARININ ÖYRƏDİLMƏSİ.................................
V.S.Bağırova 28.
Azərbaycan Dillər Universiteti
İNGİLİS DİLİNİ XARİCİ DİL KİMİ ÖYRƏNƏN TƏLƏBƏLƏRDƏ OXUDA
QARŞIYA ÇIXAN MANEƏLƏRIN ARADAN QALDIRILMASI...................................
А.Г.Мамедгасанзаде 29.
Бакинский славянский университет
РАЗВИТИЕ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ В СВЯЗИ С ИЗУЧЕНИЕМ
СЛОЖНОГО СИНТАКСИЧЕСКОГО ЦЕЛОГО...
З.С.Зейналова 30.
А.Г.Раджабли
Бакинский Славянский Университет
О НЕОБХОДИМОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРАГМАТИКИ НА УРОКАХ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА...
N.İ.Mönsümova 31.
Azərbaycan Dillər Universiteti
TƏNQİDİ OXU STRATEGİYALARI VƏ ÇALIŞMA NÖVLƏRİ..................................
G.Ş.Süleymanova 32.
Azərbaycan Dillər Universiteti
İNGİLİS DİLİNİN TAPŞIRIQ-ƏSASLI TƏDRİSİ...
A.H.Abdullayeva 33.
Bakı Slavyan Universiteti
REPRESSİYANIN TƏDRİSİNDƏ YENİ METODOLOJİ MEYİLLƏR..........................
G.F.Qəzənfərli 34.
Bakı Slavyan Universiteti
ƏDƏBİYYAT DƏRSLƏRİNİN QARŞISINDA DURAN VƏZİFƏLƏR ....
A.M.Əliyeva 35.
Bakı Slavyan Universiteti
İSMİN HAL KATEQORİYASININ TƏDRISINDƏ INTERAKTIV
METODLARDAN ISTIFADƏ..
G.M.Rzayeva 36.
Bakı Slavyan Universiteti
ŞAGİRD NAİLİYYƏTLƏRİNİN QİYMƏTLƏNDİRİLMƏSİ……………………..........
П.Р.Салимханова 37.
Азербайджанский университет языков
ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ НА ОСНОВЕ
ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРОГРАММ.....................................
A.S.Musayeva 38.
Baku slavic university
DEVELOPİNG STUDENTS' WRİTİNG SKİLLS BY EVALUATİNG…………………
T.Quliyeva 39.
Azərbaycan Dillər Universiteti
TƏLİMDƏ PROBLEMLİ SİTUASİYADA TƏLƏBƏLƏRİN MÜSTƏQİLLİYİ.........

SƏNƏTŞÜNASLIQ

N. Məmmədova 40.
Azərbaycan Dövlət Rəssamlıq Akademiyası
ÖMƏR ELDAROV YARADICILIĞINDA HEYDƏR ƏLİYEV OBRAZI....................................
E.Ağayev 41.

Azərbaycan Dövlət Rəssamlıq Akademiyası
XALİDƏ SƏFƏROVA YARADICILIĞINDA PARİS MÖVZUSU
(İKONOQRAFİQ TƏHLİL KONTEKSTİNDƏ)..